REVISTA DE EDUCACION

296

HISTORIA DEL CURRICULUM
(II)

1991

SEPTIEMBRE · DICIEMBRE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

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 Aritio
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
Patricio 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

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Julio Carabaña
César Coll
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
Manuel de Puelles Benítez
Angel Rivière

EQUIPO DE REDACCIÓN:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro
Blas Cabrera Montoya
César Cascante Fernández
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Pilar Palop Jonqueres
Juan Ignacio Pozo Municio
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: 176-91-001-8
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 296 septiembre-diciembre 1991

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

MONOGRÁFICO

Págs.

HAROLD SILVER: *¿Existe un futuro en el pasado?* 7

DAVID HAMILTON: *De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula* 23

STEFAN HOPMANN: *Las múltiples realidades de la elaboración de la política curricular* 43

BJORN WITTROCK: *¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación* 73

INGOLFUR A. JOHANNESSON: *¿Por qué estudiar las reformas y los reformadores? La formación en la reforma educativa como campo social en Islandia, 1966-1991* .. 99

JÜRGEN SCHRIEWER: *La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado* 137

CARL ANDERS SÄFSTROM: *La construcción de un nuevo campo científico en Suecia* . 175

MIRYAM CARREÑO: *Almanaques y calendarios en la historia de la educación popular: un estudio sobre España* 195

VALERIANO BOZAL: *Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen* 217

ANA SACRISTÁN LUCAS: *El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica* 245

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JOSÉ GINÉS MORA RUIZ: *La demanda de educación superior en la Comunidad Valenciana* 263

MARÍA PURIFICACIÓN PÉREZ DE VILLAR GONZÁLEZ. *El papel de la percepción social en la interacción didáctica* 285

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: *Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor* 299

INFORMES

GREGORIA CARMENA, INMACULADA EGIDO y MARINA DELGADO: *Política curricular y descentralización. Estudio de seis países* 329

Págs.

GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO» DEL INSTITUTO MAX-PLANCK: *De la reconstrucción a la modernización. Corrientes político-educativas y su conexión histórico actual* 349

BIBLIOGRAFIA

Revisión Bibliográfica

GABRIELA OSSEBACH: *Resistencias a las innovaciones curriculares en la primera mitad del siglo XX en España* 383

FÉLIX ANGULO: *Contra la Simplicidad* 389

Reseñas bibliográficas 441

M O N O G R Á F I C O

MONOGRAFICO

¿EXISTE UN FUTURO EN EL PASADO?

HAROLD SILVER (*)

La historia es la relación y el análisis del cambio –cuándo, cómo y por qué tuvo o no lugar–. Los historiadores no están solos en su empeño –les acompañan antropólogos, evaluadores, economistas y, a veces, otros científicos más políticos y sociales–. No obstante, los historiadores se encuentran solos para realizar toda la tarea de los amplios procesos y el relato detallado del cambio y la ausencia del mismo. Es misión sólo suya seleccionar y dar coherencia real o aparente al relato humano. De ese modo se unen a sus colegas de las ciencias sociales o políticas y a los restantes imponiendo un orden detallado, empleando conceptos que organizan sus datos, resolviendo las secuencias y selecciones con las limitaciones y oportunidades de la teoría y aportando sus contribuciones a su vez; y utilizando o formulando de manera explícita estrategias de comprensión y de explicación. Los historiadores de la educación, ya se trate de la conervadora de finales del siglo XX, la del radicalismo de principios del siglo XIX, ya sea enmarcada en la era industrial o en la de los monasterios, ya sea estructurada en el *currículum* de la Escuela de gramática del siglo XVI o el de la Universidad del siglo XX, todos ellos comparten las mismas preocupaciones, intenciones y dificultades.

El objetivo aquí no es concretamente teorizar sobre el cambio histórico en general o en relación a la educación, o revisar la literatura del cambio. Ni es tampoco su propósito diagnosticar los elementos extensos del cambio educativo –aunque se verá claro por lo que sigue que tal diagnóstico más amplio nunca está muy lejos del relato individual y de la explicación que se pretende–. El fin esencial es poner las herramientas históricas a trabajar sobre algunos de los fenómenos educativos recientes y contemporáneos. El incentivo es en todos los casos un interés por la política y el profundo debate actual, por los procesos, prácticas y vocabularios en que se insertan y de los cuales son causa y reflejo. El obje-

(*) Universidad Politécnica de Oxford (Reino Unido).

tivo es perseguir los elementos del cambio en el amplio terreno de la formulación y aplicación de la política educativa, junto con lo específico –y en relación con ello– del compromiso de la respuesta al cambio, las posibilidades de éste y los intentos por conseguirlo.

El problema esencial en representar y analizar el cambio reside en las complejas realidades que lo configuran y lo constituyen, además de los grados infinitos de ritmo y magnitud en que tiene lugar. Los razonamientos que siguen cubren, por ejemplo las lentas transformaciones en el significado de los estándares de la educación superior de este siglo, modelos variables de educación superior en el Reino Unido y Estados Unidos, interpretaciones de la educación profesional postsecundaria, y políticas relativas a los niños retrasados en la escuela. Abarca los momentos de cambio rápido tales como la designación de nuevas instituciones o la rápida aparición de un nuevo énfasis en la política pública. El cambio es «internalista» y «externalista», dirigido por la política y resistente a ella, en contextos de reformas conservadora así como de reformas sindicales y liberales. Constituye un aspecto de la «educación» de concepción diversa y la afecta –dentro de la definición estricta de procesos y estructuras institucionales–, dentro de las relaciones más amplias con el trabajo y la preparación para el mismo, dentro de la política más extensa de toma de decisiones, las tensiones sociales y la cultura que puede reflejar, y a la cual puede contribuir o terminar con ella.

Las dificultades inherentes en el acercamiento al pasado reciente no son, desde luego, fundamentalmente nuevas. Los historiadores de la Escuela dominical del siglo XIX o del instituto de mecánica del comienzo de la educación de masas de finales del siglo XVIII, o de la expansión de la educación secundaria o postprimaria a principios del siglo XX, no han tenido fácil proyectar con certeza la naturaleza de la «reforma», los elementos centrales de la motivación de los que las suministraban, o las diferencias entre intención, práctica y efecto. Como todos los historiadores, han tenido dificultades con los conceptos de clase social y control social. No han podido establecer vínculos sustanciales entre la historia social del aula –que en Estados Unidos y Gran Bretaña permanece desesperadamente débil– y los grandes diseños de los teóricos políticos y económicos, quienes, a gran escala en Estados Unidos y en menor grado en Gran Bretaña, permanecen desesperadamente especulativos. Los historiadores han redescubierto una y otra vez que los relatos establecidos del pasado educativo han representado mal o muy poco, o han ignorado algunos de los actores vitales –niños, niñas, profesores, padres, comunidades–. El nuevo diseño de los modelos ha acercado la historia de la educación a la sociología y la política, a la evaluación y la investigación de la clase y a la preocupación de las ciencias sociales y sobre metodología y teoría general. El reconocimiento de la continua y extensa presencia de las dificultades conceptuales y organizativas del análisis histórico ha ido acompañado –especialmente en Estados Unidos– por la atención a los procesos de política, a la ley y el gobierno, a la educación concebida con el respiro necesario para entender con más profundidad cómo las sociedades forman y reforman su educación y para qué fines. Los marcos de análisis se han extendido a la historia de la infancia y adolescencia, la familia y el empleo, las relaciones de género y raza. En estas direcciones de atención la historia ha llegado a implicar con el vocabulario cambiante y conceptos a menudo

controvertidos –desventaja y privilegio, éxito y fracaso, enseñanza y aprendizaje, educación superior y preescolar, selección y desigualdad–. Si la historia pretende reconstruir y explicar los aspectos del cambio y la continuidad, sus propios conceptos, teorías y metodologías estarán sujetas a cambio y continuidad.

* * *

Planteada de esta forma, la pregunta *¿existe un futuro en el pasado?* encierra dos interrogantes, y los dos se refieren al carácter de cambio histórico y, en especial, a su relación con el resurgir en el pasado reciente de un interés académico cada vez mayor por los procesos de formulación de las políticas públicas. ¿Tiene futuro el ejercicio de la historia en sí mismo? ¿Nos aclara el futuro? Nos vamos a centrar en esta última pregunta, aunque la primera no carece de importancia. Qué es la historia y hasta qué punto es justificable, son cuestiones a las que no se encuentra una respuesta definitiva al gusto de defensores y críticos. La culpa no siempre la tienen aquellos ajenos a la comunidad de historiadores. Estos no siempre se sitúan donde deberían estar. Su especialización y su casi infinita posibilidad de subdivisión originan dificultades importantes. Los científicos sociales y políticos suelen encontrarse con dos problemas relacionados con la historia, que no tienen por qué ir unidos. Primero, tienen que adentrarse en terrenos históricos complejos –sobre todo en el caso de la historia reciente– normalmente porque los historiadores se muestran remisos a entrar en ellos. Segundo, utilizan con confianza las descripciones e interpretaciones que presentan los historiadores. En ambos casos la confianza puede resultar estridente y puede llegarse rápidamente a la conclusión de que no ha sido bien empleada. Los historiadores, olvidando la importancia de la duda y de la interrogación, pueden conducir a sociológos, económicas y demás, a hacer lo mismo y, de ese modo, llegar todos a compartir o bien una mitología de datos indestructibles o una ideología determinista, o bien ambas cosas a la vez.

Llegados a este punto en la historiografía contemporánea de la educación, la relación entre historia e investigación, análisis y estudio de la política, es uno de los terrenos clave sobre los que se plantean tales cuestiones y donde hay que afrontarlas. Alice Rivlin, en un ensayo sobre la política en la educación superior en Estados Unidos desde los años sesenta a los ochenta, expone la interesante afirmación de que:

> «La primera característica de la actuación política es la necesidad de una crisis. En la educación superior, como en otras áreas de la política pública, el sistema político americano parece incapaz de entablar un serio debate sobre un cambio de política –no hablemos ya de pasar a la acción– a menos que se perciba claramente cualquier forma de peligro... La necesidad de que haya una crisis antes de pasar a la acción no es exclusiva de la educación superior» (1).

Por razones históricas fundadas esto puede ser *más* aplicable a los Estados Unidos que a otras culturas que tengan, entre otras cosas, una tradición más profun-

(1) Rivlin, A. M. «Reflections on twenty years of higher education policy», *Educational Access and Achievement in America,* Nueva York, College Entrance Examination Board, 1987, p. 7.

da y permanente de la participación del Gobierno central en el proceso que conduce desde el debate hacia la política y a la esperanza o la previsión de acción y cambio. La relación entre intereses políticos y crisis, sin embargo, puede que tenga un carácter universal, y que se esté haciendo cada vez más evidente en las condiciones de finales del siglo XX. No obstante, la afirmación de Rivlin puede ser sostenible sólo si tanto política como crisis se entienden en un sentido bastante amplio. La asociación entre investigación y análisis de la política por una parte, y la solución pública a los problemas por otra, explican tanto la tendencia de gran cantidad de trabajos en el terreno de las ciencias políticas y sociales desde comienzos de los sesenta, como la reticencia de muchos historiadores a entrar en este terreno. La mayoría de los historiadores de la educación no desean que se piense que su trabajo se basa en la historia aplicada, la historia forzada a ser puesta en práctica tal vez por razones erróneas y con fines poco claros. Decirle la verdad al poder, según otro planteamiento (2), parecería que compromete a los historiadores a una relación peligrosa. Tal afirmación podría resultar un eufemismo del hecho de hacer un pacto con el diablo.

Por esas y otras razones sobre las que volveremos más adelante, la investigación histórica de la política ha sido un terreno descuidado durante mucho tiempo (3), o tratado de forma superficial. No se ha sabido relacionar con el *corpus* en evolución de los estudios académicos sobre política educativa. La postura de la historia con respecto a la política –incluyendo también el concepto de planificación– durante los años ochenta no ha sido distinta de la relación con la evaluación durante los setenta. Todos se encuentran íntimamente ligados a los procesos de cambio. El movimiento de evaluación tuvo que crearse su propia historiografía porque los historiadores no percibían las «razones» esenciales para relacionar aquello con lo que ellos hacían. Las orientaciones históricas del análisis de la política ha tenido que inventarse dentro de la misma empresa política o con más frecuencia tales orientaciones no han formado parte de los historiadores, bien por suposiciones antihistóricas o por la desconfianza de algunos expertos en política condicionados por ciertos tipos de abstracción, modelo y fórmula. El distanciamiento es profundamente insatisfactorio. En un área de la educación como es los estudios académicos sobre política educativa, donde el centro de interés –independientemente del objetivo– es la esencia del cambio, expresado como formación y formulación, planificación y toma de decisiones, implantación y adaptación, y la evaluación del «éxito» y el «fracaso», la ausencia de una información histórica continuada es difícil de justificar. Éste, sin embargo, no es en sí mismo más que el comienzo de un argumento esencialmente retórico y superficial. Podría considerarse como una simple indicación de que los historiadores de aquí y ahora, o los de allá y entonces, están para servir de ayudantes en el campamento base, desde el que los intrépicos exploradores de la política se lanzarán a escalar las altas cumbres de las crisis públicas para divisar mejor el futuro al otro lado. La polémica comienza, de hecho, en otra parte.

---

(2) El título americano del libro de Aaron Wildavsky, 1979, publicado en Gran Bretaña con el título *The Art and Craft of Policy Analysis*, Londres, Macmillan, 1980.

Hay ciertos aspectos de los estudios históricos que conviene subrayar. En primer lugar, tratan del futuro en diversos sentidos. Poseen una metodología orientada hacia el futuro. Los historiadores, como todos los analistas de los procesos sociales, mantienen o insinúan una interpretación de la realidad, una forma de llevar a cabo la investigación que tratan de proyectar hacia un futuro indefinido, que sirva, al menos hasta que haya otra alternativa. Se trata de una afirmación o de una invitación al diálogo, o de algo intermedio, con la vista puesta en una dirección determinada. Esto es aplicable al trabajo de investigación, al libro, a la enseñanza, a la conferencia. Los historiadores manejan interpretaciones que, de alguna forma se refieren a conceptos del futuro. En segundo lugar, por tanto, la historia trata esencialmente del futuro, de una manera que normalmente los historiadores no suelen ser conscientes en su acto de hacer historia. La forma en que el material histórico se ordena, los mensajes que este material ha de encerrar, nos dan cuenta no sólo de cómo el historiador percibe la realidad sino de cómo es posible percibirla. El proceso nos inclina hacia algún punto, a realizar una elección. El vocabulario mismo en el que los historiadores encierran sus realidades posee un cierto grado de inmoralidad consciente. Los historiadores no sólo tratan con hechos seleccionados, también tratan con abstracciones.

La historia de los procesos sociales, como la educación, trata de relaciones (de comunicación, poder, explotación, consenso, cooperación, competición...), de las estructuras que se forman a partir de esas relaciones, y que influyen sobre ellas; y de conceptos, generalizaciones, teorías, sin las cuales ni el historiador ni ninguna otra persona podrían llegar a ninguna forma de comprensión accesible. Sin abstracciones como Renacimiento o modernización, industrialización o burocracia, enseñanza o profesionalidad, adolescencia o educación liberal, y los de escuela y educación, no habría existido o existirá tal historia. El que este vocabulario perdure, cambie de significado, se convierta en polémicos o desaparezca, es tan sólo uno de los rasgos complejos, pero necesarios de la atención histórica hacia los conceptos poco accesibles con los que hay que tratar las relaciones y las estructuras.

La historia es, por tanto, inevitablemente teórica, en un sentido que ha sido centro de confusión y controversia sobre las intersecciones entre historia y teoría, y no lo ha sido menos en alguno de los debates marxistas de las dos últimas décadas. La historia revisionista norteamericana sacó a la luz desde los años sesenta consideraciones sobre los métodos de investigación y reflexión acerca de la materia educativa con el fin de, según sugiere Johnson, «mantenerlos o mejorarlos» –o, como él mismo podría haber añadido, para sustituirlos–. En un libro sobre las *Tradiciones*, el sociólogo Edward Shils, hace sólo unos años, en 1981, alude brevemente a la educación como una tradición:

> «La educación conserva el pasado. Educar es enseñar, y enseñar significa transmitir algo que ya se posee. Pensar que la educación de los niños pueda ser algo dis-

(3) Para un comentario reciente en este respecto ver McPherson, A. y Raab, C. D. *Governing Education: a Sociology of Policy Since 1945*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 1988, capítulo 1.

(4) Johnson, H. C. Jr. «Rescuing Clio: Philosophy of history», en J. H. Best (Ed.), *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*, Nueva York, American Educational Research Association, 1983, p. 27.

> tinto en su esencia es contrario a la continuidad de la sociedad y la cultura y, por tanto, perjudicial para aquellos a quienes se educa. Por supuesto hay que añadir algo más a la tradición transmitida por medio de la educación, elementos referentes a la edad, capacidad y vitalidad de los alumnos... La educación está abierta a la posibilidad de modificación, ampliación y mejora de las tareas, interpretaciones y realizaciones que constituyen su esencia» (5).

Todos los elementos de esta afirmación –«conservador», «transmisión», «continuidad», «modificación», «interpretación», «realización»– son tan discutidos por los historiadores como por los sociólogos, no sólo porque es «difícil interpretar los hechos correctamente», sino también porque lo que buscan los historiadores, lo que ven, cómo lo representan, el equilibrio que proponen y lo que destacan, están sometidos a las categorías y al sistema conceptual que el historiador decide emplear. Los historiadores han de construir marcos sobre los que poder presentar y, tal vez por implicación, juzgar las decisiones individuales y colectivas realizadas por los que dirigen el tipo de procesos que Shils describe. Esas decisiones no están claramente definidas y muy pocas veces pueden someterse a una toma de decisión racional sobre una base de lógica y evidencia. Puede parecer que las decisiones y las políticas del pasado se han adoptado de esta forma, también puede parecer que los resultados coincidan exactamente con las intenciones. Los historiadores, sin embargo, desvelan de forma eficaz la naturaleza compleja y evasiva de la decisión y de la anticipación de resultados, indicando no tanto las fórmulas que han dado resultado, como las propiedades intangibles de los ingredientes, y las relaciones posibles o tal vez probables de unos con otros. Cuando vuelven a evaluar esas decisiones del pasado, los historiadores restan importancia a los héroes, rehabilitan a los villanos, critican a la erudición previa por su inadecuación metodológica real o teórica.

Es importante, por supuesto, poner al mismo tiempo de relieve, que los historiadores manejan su aparato teórico entre las complejidades de su tarea específica. MacPherson y Raab, en uno de los análisis más profundos que se han llevado a cabo en el Reino Unido sobre la decisión política, se refieren tanto a las generalidades abstractas como a la experiencia concreta de los individuos (6). Salter y Tapper, en un trabajo también fundamental sobre el desarrollo del análisis de la política en Gran Bretaña, destacan la importancia de que no se permita una «confusión de análisis institucionales» que resten atención a movimientos sociales más amplios; sin embargo, al mismo tiempo,

> «una teorización grandiosa tiene poco valor a menos que el tratamiento que ésta haga de la dinámica del cambio nos permita entender en términos concretos lo que está sucediendo a nuestro alrededor en la actualidad y lo que puede suceder mañana» (7).

La tensión entre abstracciones, generalidades y teorización por una parte, y la experiencia concreta por otra, ha sido esencial en el debate histórico, y está explí-

---

(5) Shils, E. *Tradition,* Chicago, IL, University of Chicago Press, 1981, p. 179.
(6) McPherson, A. y Raab C. D. *op. cit.,* capítulo 1.
(7) Salter, B. y Tapper, T. *Education, Politics and the State,* Londres, Grant McIntyre, 1981, p. 221.

cita en planteamientos como el de Marx y Butterfiels. Lawrence Cremin hablaba de los historiadores cuya «opinión profesional» puede llegar a tener una gran dosis de enjuiciamiento sin prestar una atención adecuada al «contexto, complejidad y relación» en el análisis de la educación:

> «Como historiador, creo que es importante juzgar, pero también creo que los juicios deben de pertenecer a este mundo, y no a ningún otro» (8).

Dicho esto, Cremin plantea su propuesta sobre la educación «pasada, presente y futura». Los hechos concretos, las teorías y los juicios tienen una orientación futura. El asunto fundamental es que cuando los historiadores están inmersos en el proceso de hacer historia, no hacen nada que resulte de *ayuda* a la política o a otros investigadores, *comparten* una orientación hacia el futuro, una postura común en la intersección entre lo específico y lo conceptual o teórico, un compromiso poco preciso de explicar, organizar y debatir realidades alternativas. Al distanciarse de la política, los historiadores la malinterpretan, pero lo que es más importante aún, malinterpretan la historia.

El tercer volumen de la historia de la educación americana *(American Education)* de Cremin, subtitulado *The Metropolitan Experience 1876-1980,* es una valiosa ilustración de este argumento. En este volumen Cremin trata, como en su trabajo anterior, «el hecho fundamental de la complejidad» (9). Describe la trayectoria que él intenta investigar como algo que va desde las comunidades aisladas del siglo XIX a las «comunidades metropolitanas estrechamente integradas del siglo XX», en las que a las personas se las define más por su raza, clase social, etnia, religión y profesión, que por el lugar donde viven, y en las que las reglas y la política del Gobierno condicionan más sus vidas. En esta nueva complejidad la imagen total del proceso educativo ha de ser representada dentro del patrón general del análisis de la educación americana que Cremin ha estudiado desde los años sesenta. Por tratarse de un libro que examina «configuraciones» de tipo general en las experiencias educativas, éste se interesa tanto del modernismo y el fundamentalismo en la Iglesia, o del ámbito agrario, la mecanización y la formación profesional, como de las escuelas de enseñanza elemental o superior. Dentro de este amplio espectro intenta presentar, de la forma más completa posible, una idea de los aspectos más importantes de la experiencia educativa colectiva y comunitaria de la nación. Su objetivo es la experiencia más generalizada, y si ésta radica en la Iglesia más que en el campus universitario, leyendo un periódico, o frente a la radio o la televisión más que en una escuela superior, ahí es donde debemos detenernos. Busca una «cultura educativa», sus orígenes, transformaciones y participantes en algún lugar intermedio entre los grandes diseños de la política educativa y la experiencia de cada día. Si en este análisis la escuela es, junto con la televisión, tan sólo una de las grandes experiencias educativas del pueblo americano, ¿cuál es entonces, en último término, el mensaje histórico de Cremin?

---

(8) Cremin, L. A. *American Education: the metropolitan experience 1876-1980,* Nueva York, Harper & Row, 1988, *passim.*

(9) Cremin, L. A. *Traditions of American Education,* Nueva York, Basic Books, 1976, p. 27

Tal vez más que ningún otro historiador, Cremin recomienda un contenido y metodología unificados. Parece que quiere indicar que posee no sólo un método para futuros historiadores, sino también una visión comparada de cómo debe representarse la educación. Se trata, por alusiones claras, de historia orientada hacia la política. El método, la definición y el objetivo apuntan hacia una huida de la educación identificada con las instituciones escolares. Para Cremin, la educación equivale a cultura, si no a la sociedad misma. Sería difícil, partiendo de estos supuestos, saber cuál es el límite de la cultura, si es que tiene límite. Sería también difícil atribuir ningún papel de guía a los sistemas educativos, las instituciones o las ideas tal y como han sido analizados en el pasado. La desintegración de la «educación» dentro de la sociedad educativa es total. Esa es, de hecho, la orientación futura subyacente: la sociedad y todas sus instituciones deben tomar parte en el proceso educativo, no es tarea exclusiva de escuelas y universidades y del aparato administrativo y de toma de decisiones relacionado con éstas. El libro, por tanto, no sólo presta una versión de la historia de la educación tal como ha sido, sino una versión basada en lo que Cremin desearía que se reformulase. El argumento no sólo pone de relieve lo que Cremin ve como el futuro de la educación histórica, sino que también destaca su apreciación del futuro de la «educación» misma. Así, pues, el libro supone un intento de realizar un nuevo balance histórico, y de introducir un antídoto subyacente frente al obscurantismo o las visiones dogmáticas de la educación y de la cultura, así como de aportar los cimientos para poder redefinir y conseguir una sociedad más educativa en su conjunto dentro de las circunstancias de finales del siglo XX, y aún más allá» (10).

Cremin ofrece un ejemplo complejo, pero transversal del funcionamiento simultáneo de la consciencia histórica en múltiples marcos temporales. *The State and the Non-Public Education 1825-1925* de Lloyd Jorgenson es otro claro ejemplo norteamericano. Han pasado más de dos décadas desde que Jorgenson y David Tyack analizaron cada uno por su cuenta el papel de la francmasonería y de Ku Klux Klan en Oregón en la configuración de una retórica de escuela pública para atacar a la educación católica privada, y por extensión a otras instituciones de educación privada (11). Desde entonces ha existido algún interés histórico por las escuelas parroquiales católicas y por otros aspectos de las conexiones entre escuela y religión, pero el interés principal ha sido otro. El interés revisionista radical se ha centrado en la negligencia de tiempos anteriores o en la exclusión de las minorías de la corriente principal de oportunidades educativas en América –negros, minorías étnicas, mujeres, pobres...–. La situación de los católicos en esta revisión no ha quedado clara, y Jorgenson ofrece aquí un análisis completo de los procesos de discriminación contra los católicos, procesos que han sido ignorados considerablemente en la literatura histórica de las dos últimas décadas (12). Su descripción trata fun-

(10) Cremin avanza el impulso de su historia en tres volúmenes en *Traditions of American Education.*

(11) Jorgenson, L. P. «The Oregon school law of 1922: Passage and sequel», *Catholic Historical Review, 54,* 1968, p. 3; Tyack, D. B. «The perils of pluralism: The background of the Pierce case», *American Historial Review, 74,* 1968, p. 1.

(12) Entre los estudios serios que tratan la postura de las escuelas católicas en los últimos años se encuentran los de Ravitch, D. *The Great School Wars: New York City 1805-1973,* Nueva York, Basic Books, 1974; Sanders, J. W. *The Education of an Urban Minority: Catholics in Chicago, 1833-1865,* Nueva York, Ox-

damentalmente de la intolerancia protestante, el anticatolicismo y la violencia generalizada en nombre de la escuela pública, y expresados en el lenguaje de neutralidad religiosa o de la escolarización laica. La escuela pública fue fundada como escuela protestante bajo un nombre supuesto. Jorgenson hace un recuento de los roles del clero protestante en las escuelas públicas, de los libros de texto anticatólicos, de los grupos de presión. Describe los contextos ideológicos en los que las comunidades católicas intentaron educar a sus hijos de Baltimore a California, de Nueva York a Oregón. Es importante que los hechos se expongan en conjunto, de esta forma se plantean claramente esos asuntos profundamente complejos y frecuentemente incómodos que acompañan a los intentos realizados por la América del siglo XIX y principios del XX para definir y poner en práctica un modelo o modelos de cohesión social y de sistemas educativos. Los temas más importantes se comprenden mejor a través de hechos que son aparentemente periféricos, las actividades del clero protestante, las intenciones del apoyo «público» a la educación «privada» (y la doble explotación de un sistema tributario sin participación), las diferencias entre las Biblias King James y Douay, los derechos respectivos de padres y escuela en asuntos de conciencia... Todos estos hechos son, en último término, tan fundamentales para el análisis del pasado educativo americano, como la raza, el idioma, el género y la clase social, el regionalismo y el federalismo. Son igualmente importantes para la comprensión de interpretaciones dominantes o discrepantes de la organización social americana y del funcionamiento en el presente y, por tanto, de las posibilidades para el futuro. El «Epílogo» de Jorgenson plantea preguntas acerca de la postura de las escuelas no públicas en una sociedad plural, la naturaleza laica de las escuelas públicas, la postura de los padres que piensan que las prácticas religiosas son parte esencial de la vida escolar, así como otros temas relacionados con éstos, y concluye:

> «Intentar minimizar el debate de éste y otros temas similares con afirmaciones tales como que el apartarse del *status quo* sería inconstitucional, produce grave daño a la educación norteamericana, tanto pública como no pública» (13).

Las preguntas y los consejos son, sin embargo, innecesarios. La misma descripción histórica divide el *status quo* en nuevos significados fundamentales. Al desvelar la atención sobre el pasado, Jorgenson se enfrenta al futuro.

Se podría hacer el mismo tipo de análisis sobre otras literaturas históricas que se dedican a complejas interpretaciones de la educación norteamericana en sus relaciones sociales, por ejemplo, la literatura que explora la prioridad de la clase sobre el control social, las relaciones entre clase, comunidad, raza y etnia, y la variedad de formas en las que los asuntos relacionados con el sexo han impactado sobre todos ellos y sobre otros (14). Puede que Estados Unidos se distinga en este

---

ford University Press, 1977; Lazerson, M. «Understanding American Catholic educational history», *History of Education Quarterly, 17,* 1977, p. 3.

(13) Jogerson, L. P. *The State and the Non-Public School 1825-1925,* Columbia, MI, University of Missouri Press, 1987.

(14) Por ejemplo, Hogan, D. J. *Class and Reform: School and Society in Chicago. 1880-1930,.* Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press, 1985; Katznelson, I. y Weir, M. *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of Democratic Ideal,* Nueva York, Basic Books, 1985; Peterson, P. E. *The politics of School Reform*

ejercicio de otros países tan sólo en el sentido en que percibe la crisis, lo que genera parte de esta atención analítica, y en el grado de claridad con que se expone esta preocupación. También hay que tener en cuenta –y esto se cumple particularmente en gran parte de la historiografía educativa británica– que el hecho de que no se traten asuntos críticos es en sí mismo una proyección hacia el futuro –asumiendo que es probable que las estructuras, los procesos, los valores van a seguir como están–. Si los historiadores de anteriores generaciones, en particular en Estados Unidos, son acusados de servir a ideologías de «democracia» y «progreso» interpretadas de forma estricta y exclusiva, no es menos cierto que los de los ochenta –de forma amplia o restringida– poseen sus propios mensajes, directos o encubiertos, acerca de las políticas y del futuro.

El panorama histórico es distinto en la educación británica, tal vez porque las crisis de las que la política pueda derivarse, han apartado durante los años ochenta a los historiadores y a la historia de la educación de los roles académicos y profesionales de forma más contundente que en Estados Unidos, en parte porque la desorientación teórica ha sido más completa y en parte porque los estudios históricos y la política, así como otros estudios, han encontrado menos puntos de apoyo que sus equivalentes norteamericanos. Las nuevas y predominantes interpretaciones conservadoras sobre el Estado, la organización pública, las formas públicas y privadas de finanzas y control, las crisis de confianza y respuesta educativa provocadas que eran relativamente extrañas en Gran Bretaña en el siglo XX, a diferencia de los Estados Unidos, donde las agonías de los replanteamientos públicos (o «crisis») han sido más frecuentes e intrínsecas al proceso político. Sean cuales sean las razones, los historiadores británicos han delegado durante largo tiempo el campo de la historia educativa reciente y los de la historia relacionada con la política o con implicaciones políticas en los «historiadores honorarios», para quienes el principal objetivo puede no ser la historia, pero que han convertido en prioridad la comprensión de los recientes períodos históricos. La interpretación que McPherson y Raab hacen del proceso de la política educativa desde 1945, en *Governing Education,* se basa en la percepción de complicados procesos y en una metodología adecuada que, si bien son identificados como «sociología de la política», constituyen en realidad una aportación esencial para la elaboración de una estrategia que sirva para escribir la historia reciente. El análisis comienza con una discusión sobre «Política, historia y teoría». En tanto que los historiadores de este tema solían centrarse en la política-como-producto, dentro de las grandes batallas políticas sobre sistemas particulares, resultados de esos sistemas y las dificultades de su implantación, McPherson y Raab se centran en los detalles del proceso político, en las formas en que se generan las políticas, en la percepción y relaciones de los participantes, en las interrelaciones de presiones políticas y administrativas más amplias y en la experiencia concreta de los individuos (15).

Se pueden deducir dos conclusiones. Primera, que la historia de la educación, ya sea del tipo de las que aquí se han expuesto como ejemplos, o la radical, femi-

(15) McPherson, A. y Raab, C. D. *op. cit.*
1870-1940, Chicago, IL, Chicago University Press, 1985; Reese, W. J. *Power and the Promise of School Reform: Grass-roots Movements During the Progressive Era,* Boston, Ma, Routledge & Kegan Paul, 1986.

nista, o de cualquier otro tipo, reflejan formas de pensamiento sobre el futuro, tanto de los estudios históricos como de la educación en sí. Segunda, que los historiadores y los analistas políticos –por no mencionar a los que hacen la política– tienen en común un sentido de compromiso (o una despreocupación) por localizar pasados y futuros alternativos. Situarlos a los dos juntos encierra ciertos riesgos, sobre todo el del exceso de simplificación. La política no es el producto de la lógica o de la racionalidad, es el resultado inevitable de unos hallazgos como consecuencia de investigación y evaluación, que son invariablemente discutibles y discutidos. Es también el producto de procesos políticos visibles e invisibles, de buenas y malas intenciones, del sentido común y de la irracionalidad (16). La historia es, además, la versión que las personas tiene de la misma –y no hay un único camino entre un pasado aceptado y una política clara para el futuro–. Si la política tiene una relación con la «crisis», no hay un consenso general para definir lo que es una crisis, de dónde procede esa crisis, dónde se encuentran las soluciones, y quién es el responsable de encontrarlas y de tomar las decisiones. De nuevo podemos acudir a los ejemplos norteamericanos.

La Ley de Educación Elemental y Secundaria de 1965 fue proclamada por muchos, incluso por los críticos, como algo «revolucionario» y sin precedentes, como «la legislación educativa más amplia y significativa de la historia de este país», como «el reto legislativo más grande al que cualquier Congreso se ha enfrentado en nuestra Historia Nacional» (17). Sin embargo, no hay una vía fácil para una subsiguiente interpretación, implantación y evaluación de la misma, para sus reformas y transformación en la Ley de Consolidación y Mejora Educativa de 1981, y los cambios de opinión sobre su aplicación, financiación, necesidad y efectividad, que oriente sobre la naturaleza precisa y deseable de los horizontes políticos de los noventa. El capítulo I de la Ley, la parte de la misma que fue considerada más revolucionaria y extensa, trataba del apoyo federal para mejorar la «educación de los niños de familias de baja renta» (18). Desde 1965 no sólo han cambiado las prioridades públicas y políticas, sino también las implicaciones de conceptos tales como provisión educativa, apoyo a las familias de baja renta, el concepto de pobreza y las estrategias para un cambio económico y social también han sido discutidas desde todos los puntos del espectro político. La hipótesis sobre lo que constituye un apoyo público efectivo para la educación de cualquier categoría particular de niños, así como sobre lo que constituye una escolarización efectiva, han cambiado a la luz de la investigación y la experiencia. Los investigadores pueden haber decidido que un apoyo absoluto da resultado, o que los efectos de la intervención preescolar de cierto tipo produce unos resultados observables y tangibles dos dé-

(16) Lindblom, C. E. y Cohen, D. K. *Usable Knowledge: Social Science and Social Problem Solving*, New Haven, CT, Yale University Press, 1979, para una discusión de cómo «Professional social inquiry» se complementa con otra, que incluye conocimiento «normal» (ver especialmente capítulo 2).

(17) «Revolucionario» se utiliza en un sentido demasiado amplio para citarlo. Washington Research Project and NAACP Legal Defense and Educational Fund, *Title I of ESEA; Is it Helping Poor Children?*, Washington, CD., 1967, Washington Research Project, p. 1; el último representante en el Congreso, Carl Perkins, *Congressional Record, n.º 53* (House), 24 de marzo de 1965, p. 5559.

(18) Public Law 89-10, 89 Congreso, p. 1.

cadas más tarde, pero esto no ofrece una orientación automática para determinar nuevas políticas que den una respuesta a la pobreza continuada, al concepto de desventaja, y al fracaso de los niños en la escuela y de las escuelas mismas. Es posible que las nuevas políticas se inspiren en tal evidencia en condiciones distintas, pero también estarán inspiradas en la distinta realidad nacional e internacional, así como en las tensiones y presiones sociales renovadas, y en los nuevos climas morales y políticos.

La Ley de 1965 y algunos aspectos que tienen relación con ella en la «Guerra a la pobreza» declarada por el presidente Johnson en 1964, fueron una respuesta a un complejo cúmulo de circunstancias que se podían denominar «crisis» –con elementos que se referían al «descubrimiento» de una pobreza continua y progresiva en medio de la prosperidad, el impacto de la explosión demográfica de la posguerra para la provisión y la calidad de la escolarización, la tensión racial y el movimiento de los derechos civiles, la automatización y el desempleo–. La siguiente «crisis» educativa, la de los años ochenta, fue distinta. No se trataba de utilizar un momento económico expansionista, afrontando el crecimiento demográfico, dando respuestas liberales a las presiones sociales. Fue más bien un asunto de deterioro del poder competitivo económico y una pérdida de estima por el sistema educativo. El discurso había pasado desde un apoyo y acceso más amplios para aquellos que estaban fracasando dentro del sistema, a una calidad uniforme y a la promoción, sobre todo, de una base científica y tecnológica. Existen paralelismos interesantes, que ilustran, entre otras cosas, cómo Estados Unidos se enfrenta a sus «crisis» periódicas de este tipo. La literatura reformista de los ochenta no provocó –igual que había sucedido en los sesenta– un planteamiento generalizado de por qué los problemas habían tardado tanto en aflorar. Los problemas y sus remedios fueron atacados con el mismo tipo de vigor público. Se planificaron programas de acción, se unificaron, se trabajó sobre ellos, se presentaron con gran confianza, y ante tales expectativas, se esperaron con avidez unos resultados inmediatos. En ambos casos se produjo un silencio histórico grave. El Secretario de Educación Bell simplemente anunció en 1984 que «tras haber sido eclipsada por otros asuntos durante los últimos veinte años, la educación es ahora una de nuestras prioridades internas» (19). Al mismo tiempo Ernest Boyer, anterior encargado de la cartera de Educación, reflejó el sentir general –como lo hicieron muchos otros– con un sentido del tiempo ligeramente distinto para esa operación de rescate: «1983 fue un año muy especial porque, tras más de una década de negligencia, vuelve a ser de nuevo una prioridad esencial» (20). Para el grupo *Paideia* la nación estaba «preparada», y se había alcanzado un momento crucial. Había algunas pequeñas lagunas en este absolutismo analítico. Una de las informaciones básicas del informe del *National Science Board* (Gabinete Nacional para la Ciencia) sobre cómo educar americanos para el siglo XXI *(Educating Americans for the 21st century)*, publicada en un volumen complementario, comentaba brevemente el «éxito parcial del desarrollo curricular de finales de los cincuenta, sesenta y principios de los setenta»: aunque

(19) Bell, T. H. «American education at a crossroads», *Phi Delta Kappan, 65, 8,* 1984, p. 531.
(20) Boyer, E. L. «Reflections on the great debate of '83'». *Phi Delta Kappan, 65, 8,* 1984, p. 525.

se necesitaba aún más, se había conseguido mucho (21). Goodlad confirmó los análisis de veinte años atrás de que la Ley para la Enseñanza Primaria y Secundaria de 1965 había sido «sorprendente y sin precedentes» (22). El sentimiento que se desprende de todos los informes de este movimiento de reforma es la desilusión, la disminución de la atención pública hacia las escuelas. *A Nation at Risk* (Una Nación en Peligro) (*) hablaba sobre «la creencia incondicional de las personas de que la educación es la base principal de la fortaleza futura de este país», pero esto iba acompañado de una «falta de tolerancia con aquellas ofertas poco solicitadas y superficiales» y con otros rasgos de la escuela contemporánea. Boyer llegó a la conclusión de que «el americano cree en la *educación*. Sin embargo cada vez desconfía más de las escuelas» (23).

En este caso, la dificultad para apreciar un punto de conexión entre la historia y la política reside en que los que hacen la política ni siquiera se plantean qué es lo que hubo en el pasado reciente que ellos ignoraban o rechazaban. La acusación fue simplemente que se habían identificado incorrectamente los problemas y, no se sabe cómo, las escuelas no habían conseguido resolver los problemas que la sociedad les encargó que solucionaran. Las complejidades del pasado fueron ignoradas, y las del presente reducidas a conjuntos de juicios y fórmulas relativamente simples. Para comprender las operaciones políticas en las que surgieron tales proclamas y en las que se solicitaban mejoras, hay que volver a introducir una perspectiva histórica, especialmente una perspectiva que tenga en cuenta de forma precisa aquellos problemas y prioridades anteriores que fueron ignorados repetidamente durante la aparición o la expansión de la nueva crisis. El sociólogo Harry Passow lo expone con claridad:

> «Durante más de dos décadas, las escuelas urbanas en especial se han ocupado de la educación compensatoria destinada a asegurar la igualdad de oportunidades educativas para aquellos alumnos menos aventajados. Aunque estos programas han conseguido una mejora evidente, si existe una verdadera crisis en la educación, ésta se produce en las escuelas urbanas» (24).

El origen de tal pánico moral y político, la naturaleza de la amnesia política, las realidades de la implantación y los resultados a distintos niveles, el origen de la «crisis» y la repetición de las «crisis»... se produce en unas direcciones en las que pueden y deben basarse los esfuerzos conjuntos de los analistas políticos y de los historiadores.

No parece adecuada una función reduccionista de la historia. No existe un pasado consensuado. Cuando se analizan unos cambios tan recientes en el quehacer político, si no en las realidades educativas, el contenido histórico necesita tener en cuenta la compleja «maraña» en la que está inmerso, como los he-

---

(21) National Science Board Comission on Precollege Education in Mathematics, Science and Technology, *Educating Americans for the 21st Century: Source Materials*, Washington, D.C., Government Printing Office, 1983, p. 5.

(22) Goodlad, J. I. *A Place Called School*, New York, McGraw-Hill, 1984, p. 3.

(*) Traducción española en la *Revista de Educación*, núm. 278 (1985), pp. 135-153.

(23) Boyer, E. L. *High School*, Nueva York, Harper & Row, 1983, pp. 281-282.

(24) Passow, A. H. «Tackling the reform reports of the 1980s», *Phi Delta Kappan, 65, 10*, 1984, p. 680.

chos que han condicionado sus comienzos. Los historiadores no tienen por qué aceptar el vocabulario de la reforma ni las débiles bases de unas afirmaciones políticas apocalípticas. Los propios conceptos iniciales del historiador (sobre el Estado, la naturaleza de la reforma radical o conservadora, el deterioro económico, los objetivos de la escolarización...) condicionarán no sólo las conclusiones a las que se llegue, sino también el carácter mismo del análisis. ¿Cuál es la crisis que hay que analizar, la que atormenta a los gabinetes de la política nacional, o la que atormenta a los que desarrollan una política concreta y a los que la ponen en práctica en los distritos escolares y en las escuelas? Lo que los historiadores pueden aportar al ejercicio político es un sentido de experiencia vivida –aunque los historiadores suelen ignorar la descripción y el examen de esa experiencia en aras de otras prioridades–.

El que la historia trate del cambio y de la complejidad es, por supuesto, una premisa. Pero hay que añadir algo más sobre la participación de los historiadores en los procesos particulares de las relaciones entre política educativa y cambio educativo, aunque lo que se intenta aquí es sugerir algunas formas para comenzar a tratar el asunto. Es importante que los historiadores se enfrenten a aquello que los que hacen la política pueden descuidar en medio de sus prioridades políticas, si bien aquéllos corren el riesgo de reducir parcialmente la distancia académica entre ellos y otros en el tumulto del campo.

Uno de los rasgos de este campo que se ha destacado de forma prominente en los últimos años ha sido el carácter comparativo de gran parte de la investigación y el debate. Esto ha sido particularmente cierto en aquellos asuntos referentes a la política relacionada con la formación ligada al trabajo en un nivel de postsecundaria, con la financiación de la educación superior, con los elementos de la «escuela operativa», la formación de investigadores, el desarrollo curricular, la participación de los padres en las escuelas, y otros aspectos de los sistemas y procesos educativos. Un ejemplo bastará para ilustrar el «análisis histórico comparativo». En un artículo sobre «Investigación y política en las organizaciones de profesores» en 1988, Raphael Wilkins discute sobre la utilidad de estudiar las formas en que la investigación es utilizada por las organizaciones de profesores con propósitos políticos en distintos países –sugiriendo la Asociación Nacional de Educación de Estados Unidos, el Sindicato Nacional de Profesores del Reino Unido, la Federación Australiana de Profesores y la Federación Canadiense de Profesores–. Si bien reconoce las dificultades, Wilkins propone casos concretos para hacer un análisis comparativo, construyendo un marco analítico para establecer las disposiciones organizativas que se usan para hacer llegar los resultados de las investigaciones a los respectivos «procesos de formación de política educativa» de los sindicatos y la incidencia de los diversos tipos de investigación utilizados. Hay que cuestionar asuntos tales como qué «características de sus contextos nacionales... van a actuar como variables significativas» –tales como la estructura del gobierno, los procesos de política nacional y los métodos de consulta y presión, y las relaciones entre los partícipes en el proceso político– (25). Esta lista de ejemplos es el punto

(25) Wilkins, R. «Research and policy in teachers' organisations», *Journal of Education Policy, 3, 2,* 1988.

en que Wilkins se acerca más a un testimonio histórico y, en realidad, no reconoce una dimensión histórica en estos asuntos. No obstante, sin una explicación histórica estas diferencias nacionales permanecerían obscuras. Hay que darle algún sentido a las lógicas históricas de las características identificadas, de sus significados culturales, de su autoridad y efectividad. La dimensión comparativa de las propuestas de Wilkins amplía el argumento tan sólo hasta un compromiso histórico con los procesos contemporáneos del cambio y la política educativa. Sea o no una premisa, el compromiso del historiador con el cambio, así como las dificultades para representarlos en un análisis político, requieren la presencia del historiador en el campo educativo contemporáneo, no sólo para rastrear precedentes, sino para ilustrar los procesos (*).

(*) Originalmente publicado en el libro del autor, *Education, Change and the Policy Process* (Londres, Falmer Press, 1990). Se traduce y reimprime con el permiso del autor.

MONOGRÁFICO

DE LA INSTRUCCIÓN SIMULTÁNEA Y EL NACIMIENTO DE LA CLASE EN EL AULA

DAVID HAMILTON (*)

«Se nos enseña casi exclusivamente a actuar sobre los *individuos*. La gran pregunta, sin embargo, en la dirección de *escuelas* es cómo manejar los *grandes números* para conseguir manejarlos con efectividad y a la vez.»

J. Abbott, *The Teacher,* 1883 (1).

«Al instalar la sección principal de la escuela, puede ser expeditivo que los bancos sean móviles, para que, ocasionalmente puedan organizarse de forma que los niños queden sentados en un cuerpo compacto, cara a su instructor.»

T. Dick, *On the Mental illumination and Moral Improvement of Mankind,* 1836 (2).

«[El profesor] economiza el gasto de su labor teniendo presente siempre el principio de actuar con la mayor eficacia frente al mayor número posible. Como la máquina de tejer que funciona con cien husos, él nunca se aparta del gran fin de su labor, ni relaja por un momento su poder directivo que controla todo.»

T. Tate, *The Philosophy of Education,* 1854 (3).

I

Estructurar los períodos del pasado es un aspecto complicado de todo escrito histórico. Sin embargo, en la plenitud del tiempo, los «nuevos» métodos de enseñanza están abocados a suplantar a las prácticas «tradicionales» exactamente igual que el Renacimiento sucedió a la Edad Media. Categorizaciones teóricas como ésta son, sin duda, valiosas, porque centran la atención en los cambios cualitativos de las cosas. En otro sentido, sin embargo, los límites cronológicos tienen un efecto limitador. Tomados en sí mismos, hacen que el cambio parezca tener lugar a

(*) Universidad de Liverpool.

(1) Abbott, J. *The Teacher,* citado en H. Dunn (n.d.) *Principles of Teaching.* Londres, 1833, p. 2 (cita abreviada). Las expresiones originales de Abbott se pueden encontrar en *The Works of Jacob Abbott,* Londres, 1851, p. 423. Abbot fue un sacerdote de la Congregación Americana y un reconocido innovador educativo.

(2) Dick, T. *On Metal Illumination and Moral Improvement of Mankind,* Glasgow, 1836, pp. 206-207.

(3) Tate, T. *The Philosophy of Education,* Londres, p. 115 (cita abreviada).

golpes y no continuamente. Cada corte en su continuidad se convierte en un hiato, cada revolución parece más un acontecimiento que un proceso. Y, a su vez, se da una tendencia a suavizar los períodos de inquietud.

Uno de esos períodos de reposo (o, más exactamente, de pseudo-reposo) ocupa los años que van entre el nacimiento de la clasificación «igualitaria» (es decir, homogénea) al principio del siglo XIX y el renacimiento de la pedagogía individualizada casi cien años más tarde. En Gran Bretaña (y en todas partes), sin embargo, estas décadas de supuesta estabilidad pedagógica también coinciden con una preponderancia masiva y creciente de la administración: la creación de un aparato estatal de escolarización unificado. ¿Acaso se dio entonces una disyunción entre los niveles escolares pedagógico y administrativo? O ¿quizá la aparente falta de cambio pedagógico estaba en función de la poca atención que los historiadores han dado al tema?

II

Al principio del siglo XIX, los niños de la *Grammar School* de Glasgow eran regularmente examinados y colocados en orden de clase sobre la base de la asistencia y las calificaciones obtenidas (4). Esa pedagogía de «tomar posiciones» encajaba perfectamente con la idea, entonces dominante, de que cada persona pertenecía a un rango diferente en la escala social. En áreas menos populosas se utilizaban procedimientos parecidos, aunque, en estos casos, la práctica de enseñar a los niños «por turnos» podía ser alterada por la asistencia irregular de los niños tanto como por cualquier filosofía social particular. Por las razones que fuera, los niños del siglo XVIII pasaban la mayor parte del tiempo bajo la vigilancia inmediata de su(s) profesor(es). Además, la intermitencia de la atención individualizada se espaciaba en proporción a la matriculación. Si escuelas como la *Glasgow Grammar School* se veían confrontadas con un aumento muy grande, siempre podían utilizar los nuevos ingresos para contratar personal de apoyo además del personal permanente. Pero esta solución no era viable para directores de escuelas pobres. El gasto escolar era una parte muy pequeña de su presupuesto. La expansión de la escuela, en consecuencia, no podía autofinanciarse. A no ser que se adoptaran nuevas medidas la ampliación sólo podía hacerse repartiendo la vigilancia del profesor en proporción al número de alumnos.

En el siglo XIX, los críticos empezaron a reconocer que las disposiciones tradicionales estaban ya pasadas de moda. Una disciplina pedagógica adecuada al siglo XVIII era incompatible con la inestabilidad industrial, la sedición política y la disensión religiosa. Frente a tales críticas, surgieron dos propuestas relacionadas entre sí. Primero, que había que atraer a los niños con más soltura a la órbita escolar; segundo, que los alumnos conseguidos a través de esa política debían permanecer en actividad constante durante el día escolar (5).

(4) Papeles relativos a la Glasgow Grammar School se encuentran en la Sala Glasgow de la Biblioteca Mitchell de Glasgow.

El sistema de «monitores» destaca entre todos los primeros intentos para cumplir esas condiciones, aunque sólo sea por la publicidad que sus protagonistas lograron. Se mantuvo la instrucción individualizada del antiguo sistema, pero el uso de (mal pagados) monitores aseguraba que se podía «oír» a más niños en el mismo tiempo. Pedagógicamente hablando, pues, el sistema de monitores fue un puente entre lo viejo y lo nuevo. «La poderosa fuerza de la maquinaria de la nueva escuela», podía, según Andrew Bell en 1829, «mantener a todos y cada uno de los niños feliz, ininterrumpida, provechosa y verdaderamente ocupados» (6).

A pesar de estos fuertes argumentos de orden economicista, el sistema de monitores empezó a perder apoyo e influencia. Hacia 1830 habían intervenido varios factores en la transformación de las ideas en torno a la educación en las clases obreras. Primero, los más importantes defensores de la instrucción con monitores, Andrew Bell y Joseph Lancaster, habían dejado de hacer campaña activamente (Bell murió en 1832 y Lancaster había emigrado a las Américas en 1818). En segundo lugar, los métodos orales del sistema de monitores fueron sustituidos por los bancos fijos y escritura en el conjunto del currículum de la escuela elemental. Por último y principal, el destino del sistema de monitores fue sellado por la tesis de que los fines civilizados de la educación elemental serían más completos si se enseñaba a los alumnos no sólo a memorizar sus «lecciones» sino también a entenderlas. En 1814, por ejemplo, Robert Owen había defendido, siguiendo un impulso de inestabilidad industrial, que «las locuras e incongruencias» de los adultos se podían detectar en dos rasgos de la escuela: la práctica de enseñar a los niños a «crear sin razonar», y el hecho de que a los niños nunca se les enseñaba a «entender lo que leían». En consecuencia, Owen decía que el sistema escolar debía ser reformado. Todos los niños, incluso los de las clases «pobres y trabajadoras» debían aprender a hacer «juicios razonables». Sus facultades de raciocinio debían ejercerse para esos fines y debía proveerse a sus mentes de «todos los datos» (7).

Las críticas y propuestas de Owen (y otros) fueron cada vez más aceptadas por los educadores. En 1832, James Kay-Shuttleworth (físico y filántropo de Manchester) señaló que «un poquito de conocimiento» (del tipo que proporcionaba el sistema de monitores) era verdaderamente «algo peligroso». Para él la relación entre la escolarización y el comportamiento adulto era innegable. Los «disturbios de orden social» que marcaron las crisis parlamentarias de los años treinta se atribuyeron a «personas parcialmente instruidas» (8). La solución de Kay-Shuttleworth a

(5) Las nuevas condiciones sociales de la revolución industrial y una llamada a la «educación nacional general» constituyeron el trasfondo de un fracasado Proyecto de Ley presentado al Parlamento en 1807 (ver Sturt, M. *The Education of the People: A History of Primary Education in England and Wales en el siglo XIX*, Londres, 1967, p. 47 y ss.).

(6) Bell, A. *Letters to Sir John Sinclair* (n.º 5), 1829, reproducido en Bell, A. *Complete Works*, Edimburgo, 1832.

(7) Owen, R. «A New View of Society» (3.er ensayo), 1814, en Simon, B. (Ed.), *The Radical Tradition in Education in Britain*, Londres, 1972, p. 75.

(8) Kay-Shuttleworth, J. «The Moral and Physical Condition of the Working Classes of Manchester in 1832», 1839, en T. R. Tholfsen (Ed.), *Sir James Kay-Shuttleworth on Popular Education*, Nueva York, 1974, p. 69.

este problema era la misma que la de Owen. Por un lado, el currículum de la escuela elemental debía ser ampliado hasta contener asignaturas seculares (es decir, las que proporcionaban información sobre el mundo y su funcionamiento); y, por otro lado, había que mejorar los sistemas pedagógicos para asegurarse de que los niños entendían las enseñanzas del nuevo currículum. En conjunto, Kay-Shuttleworth creía que los alumnos aceptarían con más facilidad las desigualdades sociales si la escuela les había demostrado que esos hechos sociales tenían un origen natural y/o providencial.

Kay-Suttleworth (1839) lanzó la más clara afirmación sobre este aspecto en *Recent Measures for Promotion of Education in England* («Últimas medidas para la promoción de la Educación en Inglaterra»).

> «El único medio efectivo para prevenir [la anarquía]... es dar a la clase trabajadora una buena educación secular, que les permita entender las verdaderas causas de su situación física y dar normas sobre la distribución de la riqueza entre las diferentes clases sociales. Podría difundirse suficiente comprensión e información de estas causas a través de una educación adecuada que podría ponerse fácilmente al alcance de toda la población, aunque sería necesario incluir algo más que los meros rudimentos mecánicos del conocimiento» (9).

Aquel mismo año, Kay-Shuttleworth fue nombrado Secretario del reciente Comité del Consejo de Educación *(Privy Council on Education).* Como experto («senior») funcionario de educación, estaba en una posición muy favorable para promover la puesta en práctica de ideas sociales en el campo de la educación. La necesidad inmediata (según él la veía) era compaginar gran actividad mental por parte del alumno con altos niveles de control pedagógico por parte del profesor. Sin embargo, tal como Kay-Shuttleworth reconocía, pocos profesores tenían los recursos personales necesarios para esa práctica de aula. Al final, parece que el Comité llegó a un compromiso: propusieron la introducción del «método simultáneo» (comprobar la comprensión de los alumnos), aceptando que fuera utilizado junto con las anteriores formas de instrucción de monitores (10).

Aún así, el diseño y realización de esta suave reforma no se hizo sin problemas. Ni la instrucción «simultánea» ni la enseñanza en «clases» brotaron plenamente de las mentes de Robert Owen o James Kay-Shuttleworth. Por ejemplo, ¿cuál era el tamaño ideal de un grupo? Y, ¿cómo se iban a acomodar a los métodos interrogatorios los nuevos diseños escolares?

III

Para responder a estas preguntas es útil examinar los términos «clase» e «instrucción simultánea». Como ya se dice en el primer capítulo, la clasificación de los

(9) Kay-Shuttleworth, J. *Recent Measures for the Promotion of Education in England,* 1839, pp. 91-92.

(10) *Minutes of the Committee of Council on Education,* 1839-1840, p. 27. Ver, también, Seaborne, M. «The English School: Its Architecture and Organisation, 1370-1870», Londres, 1971, pp. 199-202.

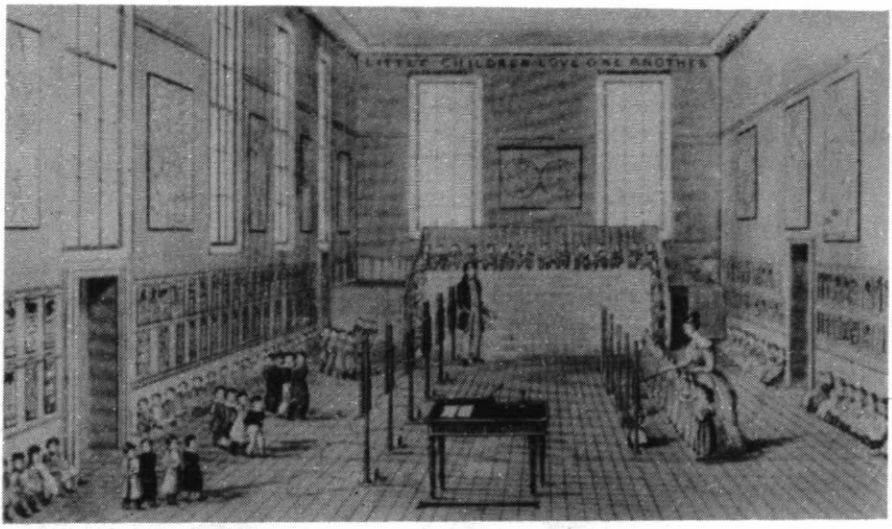


FIGURA 1.

Representación de un aula preparada por Samuel Wilderspin para A System for the Education of the Young, *Londres, 1840. Obsérvese la coexistencia de los grupos de lección* (lesson poles) *con la «galería». (Biblioteca de la Universidad de Glasgow.)*

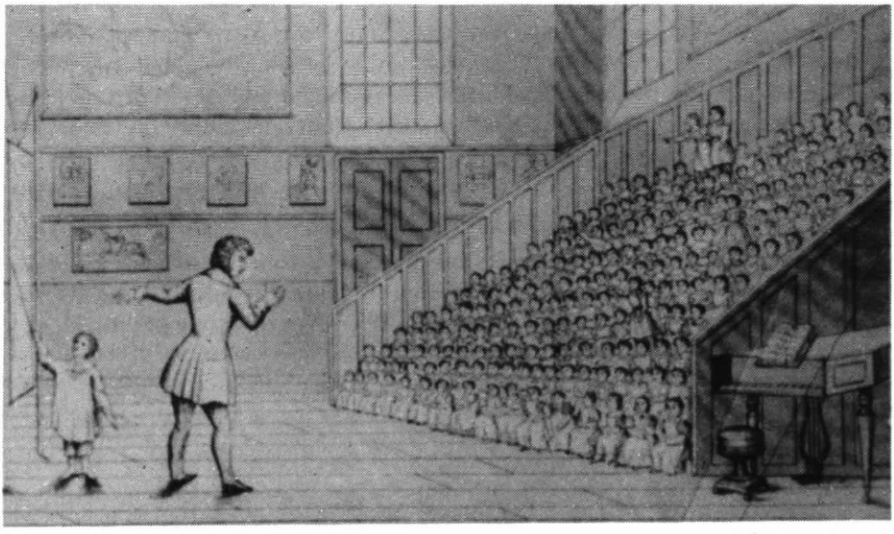


FIGURA 2.

Lección en la Galería de Wilderspin, Obsérvese a los niños «sacando» las manos «hacia fuera» (S. Wilderspin, A System for the Education of the Young, *Londres, 1840). (Biblioteca de la Universidad de Glasgow.)*

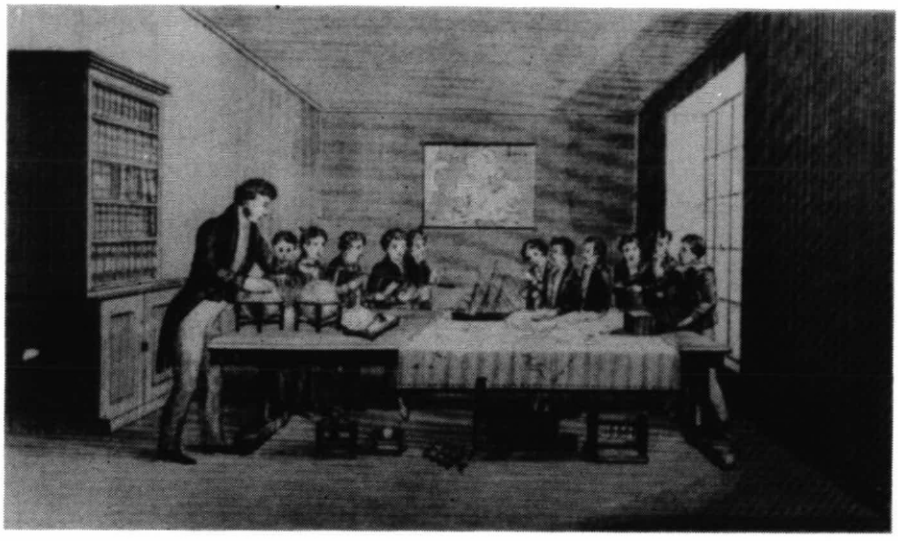


FIGURA 3.

El aula de la escuela modelo de Wilderspin (S. Wilderspin, A System for the Education of the Young, *Londres, 1840). (Biblioteca de la Universidad de Glasgow.)*

alumnos en los albores del siglo XIX se hizo bajo la influencia de ideas de grupos homogéneos (o «igualados»). Las clases dejaron de ser cohortes relativamente arbitrarias (por ejemplo, todos los alumnos trabajando con el mismo libro de lectura) y se convirtieron, en cambio, en agrupaciones hechas con algún criterio de similitud (por ejemplo, edad y conocimientos). Al igual que en la teoría biológica o social, las clases igualatorias se veían como unidades taxonómicas naturales cuyos miembros pueden distinguirse a simple vista de los miembros de otras clases (11).

Al igual que la palabra «clase» tomó una nueva connotación, el término «simultáneo» sufrió varias revisiones pedagógicas entre los años 1820 y 1830. Al principio parece que tuvo un doble significado: podía referirse a la enseñanza «simultánea» (es decir, combinada) de la lectura o la escritura; o podía referirse a la enseñanza que requería que los miembros de la clase repitieran sus lecciones simultáneamente (es decir, al unísono). El primer uso queda demostrado, por ejem-

(11) Parece que muy pocos comentadores, han observado el surgimiento contemporáneo de clases igualadas en la teoría social, biológica y educativa. En todos los casos, el cambio se daba en los individuos considerados en «rangos» a grupos considerados en «clases». Dicha convergencia se ilustra, por ejemplo, en la obra de Robert Owen. Además de ser un innovador educativo –conoció al biólogo francés Cuvier en París– enseñó el sistema linneano de clasificación en la New Lanark y probablemente aportó el «primer uso inglés» de la frase «clase trabajadora» (ver, respectivamente, Podmore, F. *Robert Owen: A Biography,* Londres, 1906, pp. 225 y 245; y Williams, R. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society,* Londres, 1976, p. 54). Un posterior examen de estas paralelas taxonómicas constituye la base de la investigación continuada de Norman Brett y yo mismo.

plo, en la referencia a «ortografía, lectura y escritura simultáneas» en *Elements of Tuition,* de Andrew Bell (1815), y en el título del capítulo «Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura», en el *Manual of Tuition* del mismo autor (originalmente editado en 1823) (12). Las propuestas de Bell eran relativamente nuevas, ya que, como queda explicado, la escritura no había, hasta entonces, formado parte del currículum común de las escuelas gratuitas.

El uso alternativo de «simultáneo» aparece, por ejemplo, en el *Glasgow Herald* del 26 de febrero de 1819: «El método adoptado por este maestro, que hace leer a sus alumnos simultánea y separadamente por turno, está bien pensado para llamar su atención sobre el contenido de las distintas clases». También esta práctica parece haber sido relativamente nueva, ya que es descrita entonces como «recientemente adoptada». Nueve meses más tarde, el mismo periódico reflejaba una innovación similar: «un plan para hacer a los alumnos leer juntos» que había sido probado «hace cuatro años». La ventaja de ese sistema, decía el autor, no sólo era que hacía a los alumnos «más prácticos en la lectura», sino que evitaba la «confusión de voces» que se daba en las escuelas «que seguían el plan Lancasteriano» (13).

Al final de la década de 1830, se añadió un tercer significado al término «simultáneo». Éste describía un método pedagógico a través del cual los profesores lograban la atención simultánea de todos sus alumnos. Así, cuando las *Actas* del Comité del Consejo proyectaban el «método simultáneo» como una mejora respecto a la instrucción «individual y sucesiva», resaltaban las necesidades de que «la mente de cada alumno se encontrara todo el tiempo bajo la influencia del maestro» (14). Las directrices, sin embargo, no contienen desarrollo alguno de esta idea, señal, tal vez, de que los lectores ya estaban familiarizados con esa apuesta. En verdad, las conversaciones primeras más intensas sobre el significado de «simultáneo» habían tenido lugar cuatro años antes, en la edición de 1836 de *The Training System,* de David Stow.

A pesar del uso del término «respuestas simultáneas», el relato de Stow nada tenía, en realidad, que ver con respuestas al unísono. Significaba claramente respuestas dadas por un solo alumno y, además, proclamaba los beneficios que las respuestas «simultáneas» podían causar a los alumnos «silenciosos»:

> «Pueden responder los niños o las niñas, o se puede preguntar a una sola fila, o a un solo individuo; sin embargo, todos escuchan y aprenden. Tal vez sólo responda la mitad de los niños; pero si el profesor les obliga a mantener la atención de

(12) Las referencias de Andrew Bell sobre instrucción «simultánea» aparecen respectivamente en las pp. 76 y 77 de las versiones de *Elements of Tuition* (Part I), y *Mutual Tuition,* reimpreso en sus *Complete Works.*

(13) *Glasgow Herald,* 22 november 1819. Estudios del siglo XX que se refieren a la instrucción «simultánea» sin reconocer que podía haber tenido más de un significado, incluyen a Birchenough, C. *History of elementary Education in England and Wales,* Londres, 1925, p. 280; Smith, F. *A History of English Elementary Education,* Londres, 1931, pp. 184 y 187; Rich, R. W. *The training of teachers in England and Wales During the Nineteenth Century,* Bath, 1972, pp. 2, 12 y 38; Hurr, J. *Education in Evolution,* Londres, 1972, p. 206; y Wardle, D. *English Popular Education 1780-1970,* Cambridge, 1970, p. 88.

(14) *Minutes of Committee of Council in Education* (1839-1840), p. 31.

sus ojos sobre él, entonces estará seguro de que reciben instrucción. Y debemos resaltar el hecho de que durante las respuestas *simultáneas* se aprecia que los niños silenciosos muchas veces adquieren el acerbo mayor de conocimientos y se muestran después muy comunicativos sobre el tema de las lecciones con sus padres en casa» (15).

La preocupación de Stow era que el profesor lograse la atención simultánea de todos sus alumnos; y que los alumnos mismos llegaran a experimentar el efecto de la empatía mutua. En el curso de esas lecciones podían también darse respuestas unísonas, pero no eran, según parece, una parte esencial de las respuestas «simultáneas».

Claramente, el uso de Stow del término «respuestas simultáneas» fue potencialmente (si no de hecho) confuso para su público. Su preferencia por este término en lugar del por ejemplo, «instrucción simultánea» es difícil de entender (16). A pesar de todo, las ideas de Stow llegaron a ser muy populares. Ofrecían una solución pedagógica a un conjunto de problemas educativos y sociales que ponía a prueba a los directores de escuela de los años 1830 y 1840. La clasificación igualatoria del método simultáneo tuvo su resonancia entre las nuevas ideas en torno al concepto de clase en la estructura de la sociedad; su estilo «familiar» (o «conversacional») respondía a las llamadas a la «comprensión» además de la «memorización»; y, sobre todo, la disciplina del ejercicio «interrogativo» satisfacía a aquellos cuya preocupación era asegurar «el trabajo a tiempo completo» de los niños de las clases trabajadoras.

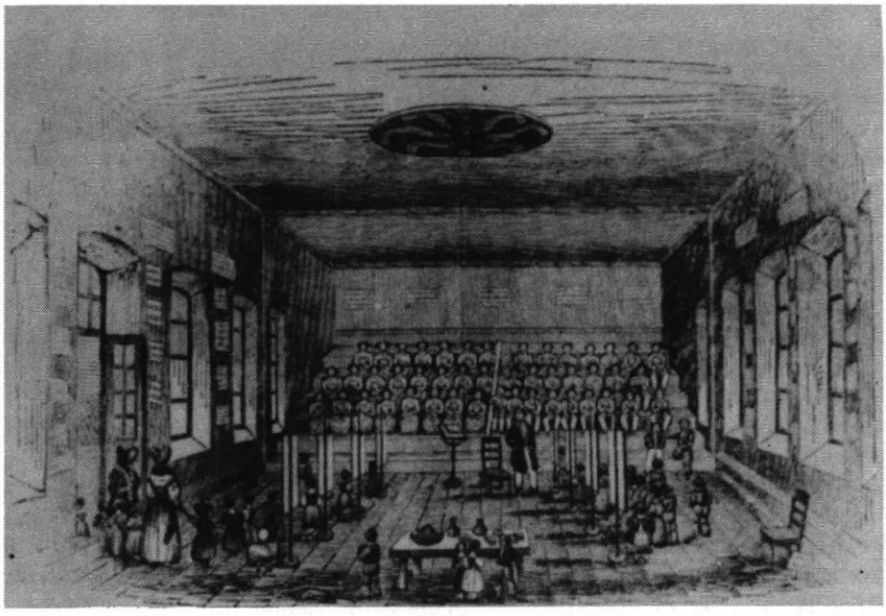
Pero el entusiasmo por una idea no siempre es un buen índice de su utilidad. Los nuevos métodos (y profesores) no podían improvisarse de la noche a la mañana. Pequeños grupos de alumnos («destacamentos» o «clases») todavía estaban bajo la enseñanza de monitores que usaban el método individual; pero, también los grupos de alumnos se amalgamaban en «secciones» o «divisiones» para poder trabajar con ellos la instrucción simultánea en galería. Las «clases» no eran consideradas, pues, como las unidades de organización más adecuadas para la instrucción simultánea. Tampoco había entonces ninguna conexión directa entre la instrucción simultánea y el uso de aulas. Como se ajusta a la instrucción de grandes grupos, la instrucción simultánea se llevaba a cabo en aulas de escuela, no aulas de clase. Estas últimas eran meramente pequeñas antesalas para la instrucción de pequeños grupos («clases») (17). Por ejemplo, el escritor escocés y anterior maestro de escuela Thomas Dick, usó esta distinción cuando hizo un estudio sobre las escuelas británicas y de otros lugares:

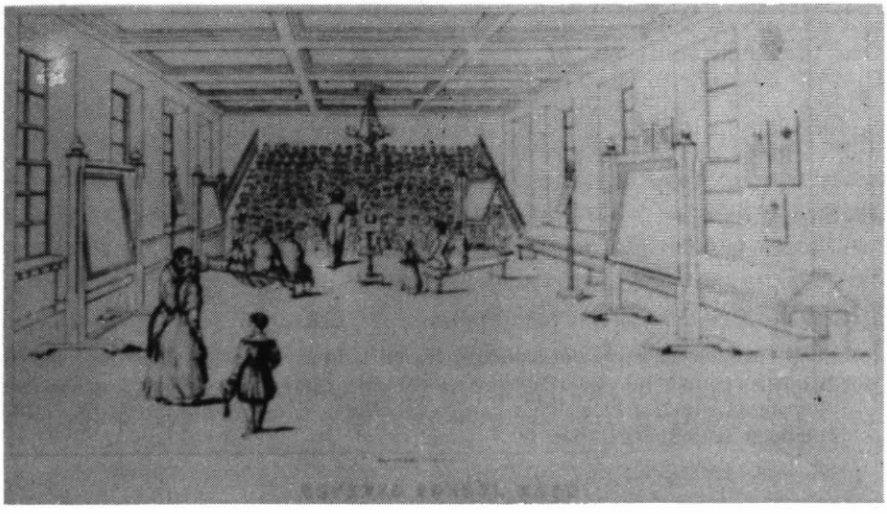
> «Las mejores dimensiones para el aula de escuela se ha visto que son ochenta pies de largo por veintidós o veinticuatro de ancho, con asientos levantados sobre una plataforma o galería en un extremo. Conectada con ésta, debe exis-

(15) Stow, D. *The Training System,* Glasgow, 1836 (cita abreviada).

(16) Para comprobar la retención de Stow del término «respuestas simultáneas» ver *The Training System,* Londres, 1850, pp. 221 y ss. y 419.

(17) Para un sumario conciso de los cambios en el diseño escolar, ver McNicholas, J. *The Design of English Elementary and Primary Schools,* Windsor, 1974.





FIGURAS 4 y 5.

Diferentes representaciones de aulas de escuelas en las ediciones de 1836 y 1850, de David Stow, de su obra The Training System *(Glasgow y Londres). Obsérvese las pizarras de la última edición. Existe una copia de la edición de 1836 en la Biblioteca de la Universidad de Glasgow.*

tir una sala de unos catorce o dieciocho pies cuadrados para enseñar a los niños en clases» (18).

Sin embargo, esta separación del espacio arquitectónico para la instrucción individualizada en grupos pequeños (en aulas de clase) y grandes grupos para la instrucción simultánea (en aulas de escuela o galerías) no sobrevivió la década de 1830. En un *suplemento* de la revista *The Training System* del año 1839, el propio Stow indicaba que también podían levantarse galerías en las aulas. Es más, específicamente hacía referencia a la enseñanza en grupos *(divisions)* en galerías de aula (19).

IV

Además del apoyo que recibió gracias a los escritos de Stow y por parte de las *Actas* de 1840, la instrucción simultánea tuvo que ser fortalecida y promulgada por las escuelas de perfeccionamiento de profesores establecidas en Glasgow y Londres por Stow (1837) y Kay-Shuttleworth (1840), respectivamente. Pero la transmisión del mensaje de Stow y Kay-Shuttleworth no siempre se hizo sin distorsiones. En *School Economy,* por ejemplo, Jeliger Symons (inspector escolar y abogado) sólo se hacía eco de una parte de sus razonamientos. Reconocía que las galerías escolares proclamaban una «nueva era» en la educación; y como Stow, defendía el uso flexible del espacio escolar: «Las preguntas y respuestas deben ser tanto individuales como simultáneas. Ni las unas ni las otras deben quedar confinadas exclusivamente a la galería o a la clase, como a veces se supone, sino que ambas se deben aplicar a cualquier situación» (20).

Pero eso era todo. Symons habla positivamente de «Mr. Stowe» *(sic)* (21), pero no aprecia adecuadamente la importancia de la concepción de la «simpatía de los números» de Stow. Este descuido llevó a Symons a ver las preguntas individuales y simultáneas como diferentes «modos», más que (en términos del propio Stow) como diferentes aspectos del mismo modo. Sin la incorporación del método individual de preguntas la idea de Symons del modo simultáneo podría confundirse fácilmente con un sistema de respuestas unísonas. En verdad, esto era así en el caso de Symons:

> «Usar sólo el modo simultáneo [defendía Symons] es, casi inevitablemente, descuidar el conjunto de los niños que rápidamente captan y repiten las respuestas de los poquitos más aventajados... La única forma de evitar esto es preguntar individualmente» (22).

---

(18) Dick, T. *op. cit.,* p. 170. Para más información sobre los escritos de Dick, ver Smith, J. V. «Manners, morals mentalities: reflections on the popular enlightenment of early nineteenth-century Scotland», en W. Humes y H. Paterson (Eds.), *Scottish Culture and Scottish Education, 1800-1980,* Edimburgo, 1983, pp. 25-54.

(19) Stow, D. *Supplement to Moral Training and the Training System,* Glasgow, 1839, p. 15.

(20) Symons, J. *School Economy,* Londres, 1852, pp. 72-73.

(21) *Ibíd.,* p. 72.

(22) *Ibíd.,* p. 73.

En lo que los comentarios de Symons puedan considerarse como típicos, parece probable que los profesionales del siglo XIX tuvieran dificultades en entender que la instrucción simultánea podía, sin contradicciones, ser dirigida a través de preguntas a los individuos. Sin embargo, la definición de Symons de la instrucción individual y simultánea como distintos «modos», no debe verse como un retroceso a las prácticas pedagógicas a los años anteriores a 1830. Bajo la influencia de Stow y de Kay-Shuttleworth, Symons las interpretó no tanto como opciones separadas cuanto como procedimientos complementarios. Como ya se ha dicho, se entendía que ambas eran apropiadas para la instrucción a grupos de galería.

Los grupos de galería fueron también asociados a otras prácticas pedagógicas, por ejemplo: su tamaño relativamente grande chocó con la práctica de preguntas y respuestas por parte del profesor. Tradicionalmente, en los grupos pequeños, a los niños se les preguntaba siguiendo un orden preestablecido; pero, durante bastantes años este método seriado había dado muestras de ser un mecanismo ineficaz para mantener la atención en grupos grandes de alumnos. Por ejemplo, ya en 1823 el *Practical Essay on the Manner of Studying and Teaching in Scotland* de William Meston, proponía, siguiendo a Jardine (*), que «las preguntas en la escuela debían ser tan frecuentes y tan variadas que no permitieran a nadie conjeturar cuándo llegaría su turno». Meston, que era director de la Academia Protestante de Caen (Francia), también ofreció una técnica alternativa. Cuando las preguntas al azar resultaban demasiado molestas (por ejemplo, en los grupos más grandes) sugería que los profesores dirigieran sus preguntas «a la escuela entera». Pero como «podía surgir confusión... si salían muchos voluntarios para contestar», Meston también recomendaba que «todo aquél que se creyera capaz de contestar debía levantarse» (23).

Los orígenes últimos de este procedimiento de señales no son claros. Meston no lo reclamó como suyo en ningún momento. Sin embargo, venga de donde venga, la organización y dirección del sistema de señales de los alumnos, llegó a ser un elemento clave de la pedagogía del siglo XIX. En 1840, Samuel Wilderspin lo relacionó directamente con la conducta de las lecciones de galería. «Cualquier niño que crea que puede responder tiene que levantarse o sacar («hold out», *sic*) el brazo». Wilderspin fue más allá que Meston al indicar cómo los profesores tenían que seleccionar a los que respondían: los niños de la «fila más baja» de la galería debían tener la oportunidad de responder primero, pero si fallaban, los niños de las filas más altas debían ser llamados a contestar «sucesivamente» (24).

En la época de Symons (en torno a 1850) dicha técnica de galería se había vuelto aún más elaborada. En primer lugar, los profesores tenían que pedir a todos los que podían contestar que sacasen los brazos «en silencio». En segundo lugar, los

---

(*) Ver el capítulo 4 del libro del autor, donde aparece el presente estudio.

(23) [W. Meston], *Practical Essay on the Manner of Studying and Teaching in Scotland*, Edimburgo, 1823, p. 211. (Se reveló en una edición posterior que el autor era Meston.) El trabajo de Meston merece ulterior investigación. Por ejemplo, ¿tenía él conocimiento directo de los métodos de enseñanza de los Hermanos de las Escuelas Cristianas? (Ver capítulo 3 del libro del autor del que forma parte el presente estudio.)

(24) Wilderspin, S. *A System for the Education of the Young*, Londres, 1840, p. xiv.

profesores debían comenzar preguntando a los niños que con «menos» probabilidad sabrían la respuesta correcta. En tercer lugar, tenían que señalar todos los errores en el curso de la lección. Y, por último, debían volver a decir la «flor y nata» de las respuestas y obligar a los alumnos a repetirlas «simultáneamente» (25).

Dos años más tarde, Thomas Tate del *Kneller Training College,* Twickenham, describió las mismas técnicas en *The Philosophy of Education* (1854). Sin embargo hizo una pequeña, pero significativa reforma: los niños debían «levantar» las manos, no «sacarlas» (26). Aunque parezca trivial este cambio apoya el punto de vista, al que también apuntaba Symons, de que la instrucción simultánea había comenzado a tener lugar en el «suelo» del aula de escuela además de en galerías especializadas. En verdad, Tate le restó importancia a la galería. Le parecía, por ejemplo, que la «triple división» de las aulas de escuela en zonas de pie (para leer), zonas de asiento (para escribir en los pupitres) y galerías (para la instrucción simultánea) interfería con el «orden, silencio y disciplina» de la escuela. En su lugar, Tate creía que esas actividades podían realizarse igual con una serie de pupitres «paralelos», organizados en «forma de galería» en suave ascenso, y «subdividida para acomodar a las distintas clases» (27).

Al proponer un nuevo diseño del aula de escuela, Tate (antiguo profesor de la Escuela Normal Kay-Shuttleworth de Battersea) (28) estaba siguiendo el camino marcado anteriormente por el Comité del Consejo. En *Memorandum Respecting the Organization of Schools in Parallel Groups of Benches and Desks* (Memoria sobre la organización de las escuelas en grupos paralelos de bancos y pupitres) (1851), el Comité había dado sus razones para este reajuste arquitectónico. Su «objetivo principal», decían, era «la concentración de cada profesor en su propio grupo» (29). Por tanto, la escuela elemental ya no podía ser considerada como escuela de un solo profesor. En parte, este cambio en el pensamiento educativo surgió de las mejoras en la provisión de profesorado. Cinco años antes, se había introducido un sistema de financiación estatal para la formación de aprendices de maestro. Sistema por el que (desde una edad mínima de trece años) los ex-alumnos podían seguir un aprendizaje de cinco años con sede en su propia escuela. Es más, las Actas de 1851 y 1852 habían hecho posible que los maestros que eran antiguos alumnos pudieran ser nombrados «ayudantes» de los profesores titulados.

---

(25) Symons, J. *op. cit.,* 1852, p. 74.

(26) Tate, T. *op. cit.,* 1854, p. 118. Debe observarse que una referencia a la elevación hacia arriba más que hacia afuera de las manos de los alumnos aparecen en un anterior manual americano: Page, D. P. *Theory and Practice of Teaching,* Siracusa, 1848, p. 90.

(27) Tate, T. *op. cit.,* 1854, pp. 151-152.

(28) La conexión de Tate con Kay-Shuttleworth figura en Smith, F. *The Life and Work of Sir James Kay-Shuttleworth,* Londres, 1923, p. 106.

(29) *Memorandum Respecting the Organisation of Schools in Parallel Group of Benches and Desks,* 1851, citado en Seaborne, M. *op. cit.,* 1971, p. 207. El significado histórico/pedagógico se expone también en Rich, R. W. *op. cit.,* 1972, pp. 129-130 (por ejemplo, «previamente, la escuela elemental se ha considerado como el lugar de un solo hombre).

Con estos avances, empezó a surgir una división del trabajo entre el «director» y sus ayudantes [en su mayoría y cada vez más mujeres (30)]. Además, esta división del trabajo se configuró con una jerarquización del trabajo. Según el *Memorandum* de 1851, «Cada profesor y su clase debían ser aislados de los 'sonidos y objetos que les pudieran distraer', pero no hasta el extremo de obstruir 'el poder de supervisión del Director con respecto a toda la clase y a sus profesores'.» De hecho, el *Memorandum* era ambivalente en este aspecto organizativo. Concedía que la concentración de los profesores sería «completamente efectiva» si cada uno daba su clase «en un aula separada», pero dudaba en aplicar el principio en base, entre otras cosas, a que la «separación dificultaba la vigilancia adecuada» (31).

En la práctica, sin embargo, ni el uso de asistentes adultos ni la construcción de escuelas con múltiples aulas figuraba de forma prominente en los manuales educativos de la década de 1850. Es decir, a pesar de la importancia que adquirieron los profesores en prácticas y los ayudantes de profesor; y a pesar de las alteraciones en la estructura formal de la escuela, la práctica establecida parece que estuvo dominada por el uso de una sola aula escolar y por diferentes derivados de la instrucción simultánea. También se mantuvo el sistema de respuestas al unísono; pero, como en los días de Stow, sobrevivió como método complementario junto con técnicas de enseñanza más racionales. Así, John Gill, que fue por un tiempo profesor de Metodología en la Escuela Normal de Cheltenham, escribió en su *Introductory Textbook to Method and School Management* (1858) que las respuestas al unísono podían ayudar a «recoger» lo que ya era sabido; o para «fijar en mayor profundidad» lo que ya se había enseñado (32). De la misma manera, «la respuesta unísona promiscua» fue despreciada por James Currie, Director del *Church of Scotland Training College* de Edimburgo, en sus *Principles and Practice of Early and Infant School Education* (1857). Sin embargo, Currie también aceptaba que las «respuestas repetidas» podían usarse para «conseguir imprimirlas en las mentes de todos» (33).

V

A principios de la década de 1860, el efecto acumulador de estos cambios a pequeña escala abrió una brecha en la tradicional división de categorías, lo que hizo que empezara a desaparecer el antiguo sentido individualizado y de monitores de la enseñanza de «clase». No obstante, el término «clase», en sí, no corrió la misma

(30) Entre 1849 y 1859 el número de aprendices de profesor en Inglaterra y en Gales creció de 3.580 (32 por 100 mujeres) a 15.224 (46 por 100 mujeres); mientras que el número de profesores titulares creció de 930 (24 por 100 mujeres) a 6.999 (39 por 100 mujeres). (Ver Tropp, A. *The School Teachers*, Londres, 1957, pp. 21-22; y Hurt, J., 1971, p. 96.) Para comentarios más recientes sobre la ratio de género en la escolarización del siglo XIX, ver Corr, H. «The sexual division of labour in the Scottish teaching profession, 1872-1914», en W. Humes y H. Paterson (Eds.), *op. cit.*, pp. 137-150; y Widdowson, F. *Going Up into the Next Class: Women and Elementary Teacher Training, 1840-1914*, Londres, 1983.

(31) *Memorandum Respecting the Organisation of Schools*, 1851, p. 207.

(32) Gill, J. *Introductory Textbook to Method and School Managemnent*, Londres, 1858, p. 59.

(33) Currie, J. *The Principles and Practice of Early and Infant-School Education*, Edimburgo, 1857, p. 157.

suerte, sino más bien todo lo contrario: adquirió nueva vida. De ahí que instrucción «simultánea» y enseñanza de «clases» empezaran a ser utilizadas como sinónimos. Un primer ejemplo de esta tendencia se da en *A Handbook of School Management and Method of Teaching* (1864) escrito por Patrick Joyce, director de las Escuelas Modelo Central de Dublín:

> «Cuando un profesor instruye a un número de alumnos juntos, ya sea de pie, en fila delante de él, o sentados en la galería, es lo que se denomina enseñanza colectiva o simultánea. Algunas de las faltas más comunes relacionadas con la enseñanza de clase o simultánea...» (34).

Esta confusión de los límites pedagógicos parece haberse contagiado también a las denominaciones con que se distinguían el tamaño de los grupos de enseñanza (por ejemplo, «grupo», «clase», «sección» y «división»). Una vez más, la «clase» se convirtió en el ascendente, quedando suprimidos poco a poco los restantes términos. En realidad, este cambio de nomenclatura no tardó más que una década en quedar establecido. En 1854, la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras, en su guía escolar *Handbook to the Borough Road Schools* abogaba confidencialmente porque las escuelas grandes se «dividieran en secciones», y que cada una de éstas se dividiera en «filas que contuvieran de diez a quince alumnos» (35). Cuatro años más tarde, John Gill, en su *Introductory Textbook,* se manifestaba igual de tajante en la categorización:

> «La instrucción de la clase debería girar principalmente sobre el aprendiz de profesor encargado de la sección a la que pertenece la clase. Cuando esté así ocupado con una clase, los otros niños que pertenezcan a su sección deberían estar trabajando en 'grupos', bajo la dirección de monitores, preparando lecciones para el subsiguiente examen en clase» (36).

En los primeros años de 1860, sin embargo, tal certeza se había hecho menos categórica. En 1862, William Unwin de *Homerton College* (London) utilizaba en su libro *The Primary School* «clases» y «secciones» indistintamente («...una escuela, por regla general, debería dividirse en cuatro clases o secciones, por lo menos») (37). Y ese mismo año George Collins, antiguo profesor de método y gestión escolar en Borough Road Training College (London) aceptaba una gran cantidad de desorden terminológico en sus *Notes on School Management* (1862): «El término clase se emplea de diversas formas por diferentes profesores. Lo que uno denomina clase otro lo llamaría grupo, sección o división» (38).

Siete años más tarde, el trazado no estaba ni mucho menos completo. Robert Robinson, inspector de escuelas nacionales de Irlanda, no sentía ninguna necesidad de ocultar su preferencia por «clase» en su manual *The Teacher's Manual of Method and Organization* (1869): «la palabra clase se debe aplicar a cualquier colectivo

---

(34) Joyce, P. W. *A Handbook of School Management and Methods of Teaching,* Dublín, 1864, p. 102.
(35) *Handbook to the Borough Road Schools,* Londres, 1854, p. 5.
(36) Gill, J., *op. cit.,* 1858, p. 61.
(37) Unwin, W. J. *The Primary School,* Londres, 1962, p. 25.
(38) Collins, G. (n.d.) *Notes on School Management,* Londres, p. 18.

de niños a las órdenes de cualquier profesor que reciba instrucción en la misma asignatura» (39). Y en la siguiente década, el manual de la Sociedad Nacional *The Teacher's Manual of the Science and Art of Teaching* (1879) dedicaba una parte entera de treinta y cinco páginas a una discusión sobre enseñanza de «clase» sin mencionar ninguna otra forma de agrupamiento (40).

Aunque la palabra «clase» se consolidó en esa época, su adopción no marcó el inicio de un período de estabilidad pedagógica. Por ejemplo, existía aún un gran ámbito de debate sobre dónde deberían enseñarse dichas «clases» (¿en el aula común o en aulas separadas?), y sobre quién debería enseñarlas (¿el aprendiz de profesor, el profesor ayudante o el profesor titulado?). Además, para 1870 estos debates había sobrepasado el nivel académico, configurando decisiones de política de los recién creados Consejos Escolares. Éstos habían sido establecidos por la legislación nacional en los primeros años de la década y tenían poderes para remediar las deficiencias locales en la provisión de escuelas. Una respuesta urbana, pilotada por el Consejo Escolar de Londres, fue la creación de grandes escuelas con multiaulas.

Pero la construcción de dichas escuelas de aulas múltiples, con más de una planta, no fue solamente un hecho, sino que también fue objeto del debate educativo. La recomendación de 1872 del Consejo Escolar londinense de que las escuelas deberían dar cabida hasta mil alumnos recibió la oposición de un inspector de escuelas (M. Mitchell) quien creía que la «influencia civilizadora» de la escolarización se debilitaría si ocupaban la misma institución más de doscientos cincuenta alumnos (41). De igual modo, en su libro *Principles and Practices of Common-School Education* John Currie mostraba más que indicios de incertidumbre al declarar que «el mayor desarrollo del (poder de la enseñanza) se produce cuando cada clase tiene un profesor –e incluso un aula– exclusivamente para ella sola (42). Aún más, el debate no se cerró con la construcción de escuelas con aulas grandes. «Si lo que constituía una escuela era un solo edificio, o dos o tres escuelas bajo un mismo techo era todavía 'una cuestión a decidir'», escribía en 1879 el secretario del Consejo Escolar de Glasgow, W. Kennedy (43).

Además de introducir nuevas distinciones en las discusiones escolares (por ejemplo: grande o pequeño, urbano o rural), la aparición de escuelas multiaulas tuvo un cambio ulterior en la terminología. Significó una nueva denominación *de facto* (si no *de jure*) de los profesores ayudantes como profesores de «clase». Sobre todo, la ola de edificaciones escolares iniciada en la década de 1870 puso a los profesores, alumnos y aulas en una relación personal. Es decir, se pretendía que cada aula albergara a una sola clase; y cada clase debía quedar por completo en manos de su propio profesor de «clase» titulado (o titulado interinamente) (44).

---

(39) Robinson, R. *Teacher's Manual of Method and Organisation*, Londres, 1869, p. 275.

(40) *The Teacher's Manual of the Science and Art of Teaching*, Londres, 1879, pp. 215-249.

(41) Seaborne, M. y Lowe, R. *The English School: Its Architecture and Organisation, 1870-1970*, Londres, 1977, p. 7.

(42) Currie, J. (n.d.) *The Principles and Practice of Common School Education*, Edimburgo, p. 156.

(43) Kennedy, W. *Large Schools and their Educational and Economic Advantage*, Glasgow, 1879, p. 4.

(44) Durante los últimos años del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, la previsión de separar las

VI

En un sentido, estos cambios solamente marcaban una simple sustitución pedagógica: renombrar la instrucción simultánea como enseñanza de clase (o de aula) (cf. la acotación sobre el «sistema de clase o simultáneo» en *School Management* de Joseph Landon, 1883) (45). No obstante, existe otro sentido en el que la sustitución no era tan simple. Algo se había quedado atrás en el proceso. La instrucción simultánea había perdido los últimos rasgos de su razón fundamental que provenía de la Ilustración y, a cambio, se fue tintando cada vez más de las connotaciones negativas que ya iban unidos a la instrucción «unísona».

Así que tal vez no sea una coincidencia que las críticas a la obra de Stow empezasen a surgir en la misma década. En *School Work* (1885), por ejemplo, Frederick Gladman (un antiguo «maestro de Normal» de la Escuela Normal de Borough Road), observó que «era una creencia general» que la «enseñanza oral de galería» había sido exagerada por David Stow. Mediante una explicación, Gladman defendía que la práctica de Stow de mezclar alumnos de «muy diferentes capacidades» ponía en «desventaja» a algunos de ellos (46). Asimismo, Gladman buscaba también distanciarse de Stow evitando el término enseñanza «simultánea». A cambio, utilizaba la expresión enseñanza «colectiva», término por el que se conocía, en su «acepción corriente», a la «enseñanza de clase». En estas circunstancias, la enseñanza colectiva adquirió una nueva connotación. Abarcaba toda la enseñanza que se pudiera practicar en una sola aula como: «Relatar y conseguir respuestas, enseñar y formar, dar información y poner pruebas, análisis y síntesis, enseñanza individual y simultánea, preguntar, enseñanza inductiva y deductiva y repetición» (47).

Para los años 1890, la reputación de Stow parece haber llegado a su punto más bajo. No había sido olvidado, pero sus ideas se recordaban en tiempo pretérito. Por ejemplo, en *The Principles of Oral Teaching and Mental Training* (1894), Joseph Cowham (en una época maestro de Método en la Escuela Normal de Westminster de Londres), elaboró un razonamiento sobre la base (errónea) de que el «esfuerzo intelectual simultáneo» era cualitativamente diferente de las «respuestas simultáneas del señor Stow» *(sic)*. Admitía igualmente que los «principios fundamentales» de Stow eran «excelentes», sin embargo, sostenía que una «respuesta simultánea» (como: la «misma para toda la clase») raras veces tenía éxito para avanzar en los fines intelectuales de la enseñanza de clase. «Hoy día», concluía Cowham, «se ha abandonado prácticamente tal método» (48).

---

aulas estaba lejos de ser universal: «En 1924 había todavía unas 145.000 salas en la escuela elemental en Inglaterra y Gales acogiendo dos o más clases, con una matriculación total de 1.027.000 niños (es decir, un 18 por 100)... En Londres, por otro lado, todo menos un 1,5 por 100 estaban separados en dos aulas» (Birchenough, C. *op. cit.*, 1925, p. 393).

(45) Landon, J. *School Management*, Londres, 1898, p. 150.

(46) Gladman, F. *School Work*, Norwich, 1885, p. 24.

(47) *Ibíd.*, pp. 184-185.

(48) Cowham, J. H. *The Principles of Oral Teaching and Mental Training*, Londres, 1894, pp. 106-107.

Las críticas de Gladman y Cowham son históricamente significativas: no porque se hicieran sobre una caricatura de las ideas de Stow, sino más bien porque incidían en un solo aspecto de la instrucción simultánea: su presunta promoción de la uniformidad del alumnado. «Se debería considerar la individualidad», protestaba Gladman. Puede que los niños de una clase tengan «mucho en común», pero no hay dos «exactamente iguales»:

> «Estudiad a vuestos escolares (proseguía), a quienes sabéis cómo tratar mejor y llegar a cada uno. Todo profesor de clase debe distinguir a sus alumnos... Prestad toda la atención que podáis a los individuos, sin perjudicar a la clase como un todo. El progreso de una clase en conjunto depende del progreso de los miembros individuales» (50).

Y, con un espíritu similar, Cowham aceptaba que el «esfuerzo unido y simultáneo» era válido para grupos de alumnos; sin embargo, todavía se presentía que la respuesta unísona se contradecía con la visión de que los niños «expresan de forma natural sus pensamientos de maneras muy diversas» (51).

Estos sentimientos sobre el individualismo y las diferencias individuales introdujeron una nueva dimensión en el debate pedagógico. El resultado final, aunque paradójico, fue que la enseñanza de clase (o aula) alcanzó un lugar prominente en el avance de la individualización pedagógica. Llegó a considerarse al alumno individual como la unidad pedagógica fundamental de la enseñanza mientras que, en el mismo período, la clase se convirtió en la unidad organizativa dominante en la enseñanza. Esta última tendencia, está marcada por la aparición de «clase» en ciertos títulos como el de Joseph Landon, *Principles and Practice of Class Teaching and Class Management* (1894) (52); el de John Gunn, *Class Teaching and Class Management* (1895) (53); y el de Frederick Hackwood, *The Practical Method and Class Management* (1897) (54).

Una de las primeras yuxtaposiciones de estas dos ideas aparece en el libro de varios autores *Teachers Manual of the Science and Art of Teaching,* elaborado por la Sociedad Nacional de Educación en 1879. La parte sobre enseñanza de clase [escrita por un profesor de Método de una de las grandes escuelas normales (55)] empezaba describiendo como múltiples las ventajas de la instrucción de clase. No sólo se podían «instruir veinte alumnos de una vez» sino que se podían conseguir aún mayores ventajas al libertar las «fuerzas» intergrupales de «simpatía, emulación y competición». Más adelante, sin embargo, el *Manual* moderaba su entusiasmo. La enseñanza de clase podía «economizar tiempo y trabajo» y además «utiliza las fuerzas que son inseparables del grupo», pero existía también un peligro, advertía el *Manual,* la enseñanza de clase «hundiría al individuo en el grupo»:

---

(49) Gladman, F. *op. cit.,* 1885, p. 185.

(50) *Ibíd.,* pp. 135-136 (eliminado el subrayado).

(51) Cowham, J. H. *op. cit.,* 1894, pp. 106-107.

(52) Landon, J. *The Principle and Practice of Class Teaching and Class Management,* Londres, 1894.

(53) Gunn, J. *Class Teaching and Class Management,* Londres, 1895.

(54) Hackwood, F. *The Practical Method of Class Management: A Ready Guide of Useful Hints to Young Class Teachers,* Londres, 1897.

(55) *The Teacher's Manual of the Science and Art of Teaching,* p. iv.

«Cada uno debe recibir atención como si la instrucción fuera para él solo. A veces esto se pasa por alto. El profesor se dirige a la clase como un todo y si hay suficiente atención, se queda satisfecho, lo cual es un error fatal. La clase no debe ser tratada como un compuesto, sino como algo constituido por individuos. Debe tratarse con el cuidado que pone un jardinero en su jardín, donde cada planta tiene el cultivo que necesita, para beneficio manifiesto del conjunto» (56).

Estas dos tendencias, la aprobación de las clases y la celebración del alumno individual, permanecieron en paralelo durante veinte años. Al parecer, surgieron finalmente en un libro posterior con la palabra «clase» en su título: *Principles of Class Teaching* (1902) de Joseph Findlay (58). Aunque Findlay, director de Escuela Media masculina de Cardiff, compartía con Owen, Stow y otros la creencia de que la «presencia de camaradas» era un «estímulo» educativo positivo, prefería construir su teoría de enseñanza sobre la premisa pedagógica de que «la *unidad en educación* no es la escuela, ni la clase, sino el *alumno en singular*» (58).

Claramente, Findlay no era el primer educador que resaltaba el lugar del individuo en la escolarización. Rousseau, por ejemplo, había defendido 140 años antes, que «un hombre sólo puede enseñar a un alumno» (59). La originalidad de Findlay procedía de una fuente distinta: la seriedad con la que él (y otros de sus contemporáneos) afrontaban el problema de resolver los intereses del individuo con los del grupo social (60). Así pues, dentro de la escala temporal de este libro, la obra de Findlay (muy extendida por su nombramiento para la Cátedra de Educación de la Universidad de Manchester) suponía tanto un punto de partida histórico como un punto de convergencia histórica. Ciertamente, era una expresión revisada de enseñanza «colectiva» o de «clase» del siglo XIX, pero también constituía una contribución importante para el movimiento de la «Nueva Educación, que fue por sí solo la cuna de los ideales «progresivistas» y «centrados en el niño» del siglo XX (61).

Por tanto, si el sistema de aulas era hijo de las revoluciones ideológica y tecnológica de finales del siglo XVIII, las últimas décadas del siglo XIX lo vieron casado en una comunidad intelectual diferente, una comunidad que debía tanto a las ideas, por ejemplo, de Charles Darwin sobre la importancia evolutiva de las diferencias individuales como al pensamiento de Adam Smith sobre la importancia económica de la división del trabajo. No obstante, el problema del agrupamiento

---

(56) *Ibíd.*, pp. 215-216. La metáfora hortícola del *Manual* sugería la influencia de Froebel. Las sociedades de Froebel habían sido fundadas en Manchester (1873) y Londres (1874) durante los primeros años de la misma década (ver Lawrence, E. (Ed.), *Friedrich Froebel and English Education*, Londres, 1969, p. 46.

(57) Findlay, J. J. *Principles of Class Teaching*, Londres, 1902.

(58) *Ibíd.*, pp. 12-18.

(59) Rousseau, J. J. (n.d.) *Emile*, Londres, p. 19.

(60) Para la discusión del siglo XIX sobre la relación entre individuos, comunidades y el Estado, ver Gordon, P. y White, J. *Philosophers as Educational Reformers: The Influence of Idealism on British Educational Thought and Practice*, Londres, 1979, *passim*.

(61) La contribución de Findlay a la Nueva Educación y el Progreso ha sido descrita como sigue: «Findlay se hizo declaradamente herbartiano, transfirió su alegato a Dewey, y ayudó a dar publicidad a los educacionistas científicos» (Selleck, R. J. W. *The New Education 1870-1914*, Londres, 1968, p. 888).

de alumnos se aparecía de manera constante en la agenda pedagógica. También quedaba sin resolver, entre otras cosas, las imágenes en contraste de la estructura, la dinámica y el desarrollo del grupo que competían por tener la atención de los profesionales de las clases. Para Jacob Abbott en 1833, «todo el asunto» de la instrucción pública giraba en torno al desarrollo de métodos para actuar sobre «números en conjunto» (62); mientras que para equivalentes formadores de profesores de los años veinte (por ejemplo, Percy Nunn de Londres y Woutrina Bone de Sheffield), el «verdadero fin» de la escuela era «cultivar la individualidad» (63), un objetivo que ponía el diseño de las «ocupaciones individuales» en el mismo centro de la enseñanza.

VII

En un informe de 1967 sobre «Clasificación y niveles: estudio de agrupamientos en las escuelas inglesas, 1860-1960», Brian Simon escribía: «Que yo sepa, no existen estudios monográficos dedicados a la evolución interna de las escuelas (de los siglos XIX y XX)» (65). En una panorámica más general publicada diez años más tarde —«Aspectos olvidados: el extraño caso de la educación popular victoriana» (66)— Harold Silver señalaba una omisión similar, observando al mismo tiempo que, en consecuencia, todo el conjunto del desarrollo de los estudios de educación se había alterado. Este capítulo ha intentado, aunque sea de forma preliminar, llenar el vacío que identificaron Silver y Simon. Inevitablemente, queda como un informe provisional. Mi atención selectiva por los escritos de un pequeño cuadro de profesores (masculinos) de Método (67) deja todavía mucho espacio para incorporar nuevos datos y para la revisión resultante de las interpretaciones que he ofrecido (68).

No obstante, parecen bien marcados ciertos rasgos sobresalientes. Por ejemplo, la periodización provisional permanece intacta: los años alrededor de 1830 y los del comienzo del siglo XX se pueden considerar, en realidad, como las décadas de mayor transformación pedagógica. Por otra parte, parece que existió otro pun-

(62) Abbott, J. *op. cit.*, 1851, p. 423.

(63) Nunn, T. P. *Education: Its Data and First Principles*, Londres, 1928, p. 198 (capítulo 15).

(64) Bone, W. *Individual Occupations in the Three Rs*, Londres, 1924, p. 2. Para discusión del resurgimiento del individualismo educacional, ver varios contribuyentes en *British Journal of Educational Studies*, 1980, 28, 3.

(65) Simon, B. «Classification and streaming: A study of grouping in English schools 1860-1960», reeditado en Simon, B. (Ed.), *Intelligence, Psychology and Education: A Marxist Critique*, Londres, 1971, p. 201.

(66) Silver, H. «Aspects of neglect: The strange case of Victorian popular education», *Oxford Review of Education, 8*, 1977, pp. 57-69.

(67) Rich informa que el primer uso del término «maestro de método» probablemente apareció en los años cuarenta en la Escuela Normal Kay-Shuttleworth de Battersea *(The Training of Teachers in England and Wales, 78)*.

(68) Debe observarse, en particular, que mi relato omite cualquier discusión de influencias europeas o americanas sobre la organización de la escuela en el siglo XIX en Gran Bretaña. Ciertos elementos de la influencia europea son examinados en Pollard, H. *Pioneers of Popular Education 1760-1850*, Londres, 1956.

to decisivo de significación histórica: la separación, en los años 1860, de la idea de enseñanza de clase de su anterior asociación con el tamaño del grupo y el entorno para la instrucción.

También se han indicado en este capítulo algunos de los procesos que contribuyeron a perfilar la topografía pedagógica de la Gran Bretaña del siglo XIX. Estos incluyen el aumento de atención dada a la escritura en el *currículum* de la escuela elemental: las variaciones en la provisión de maestros «titulados» y «sin titular»; y la evolución de las técnicas de edificación, calefacción e iluminación que hicieron factible la escuela urbana dotada de multiaulas y multiplantas. Posteriormente, se debería observar que dichos procesos no operaban de forma independiente ni al azar. Más bien, se hicieron constantes intentos para controlarlos y orquestarlos mediante *Actas y Memorias, Leyes y Códigos* del Comité del Consejo y su órgano sucesor, el Departamento de Educación (establecido en 1856).

Pero incluso estos intentos de regulación pedagógica por parte del Estado tenían, en sí mismos, un contexto amplio. Cada uno fue configurado, por ejemplo, mediante el cambio de modelos de empleo urbano y rural; mediante el cambio de los supuestos del papel de la mujer; y, por último aunque no menos importante, mediante el cambio de las creencias sobre la responsabilidad del Estado hacia el individuo. Así pues, la historia pedagógica del siglo XIX queda emplazada para ser desentrañada. Por tanto, examinar la trayectoria de la instrucción simultánea y de la enseñanza de clase es explorar simplemente una pequeña parte del terreno accesible. Sin embargo, este capítulo tiene un mensaje general para los que confeccionan los planes pedagógicos. Mediante la exploración de las continuidades y discontinuidades, año tras año, de la escolarización decimonónica, se puede llegar a la conclusión amplia de que las etiquetas que abandonaban anteriores exploradores dan una visión falsa de la estabilidad de los fenómenos pedagógicos. En realidad, como se verá en el siguiente capítulo, tal denominación puede llegar a suavizar los períodos de cambio pedagógico «revolucionario» (*).

(*) Originalmente publicado en el libro del autor, *Towards a Theory of Schooling* (Londres, Falmer Press, 1989). Se traduce y reimprime con el permiso del autor.

MONOGRAFICO

LAS MÚLTIPLES REALIDADES DE LA ELABORACIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULAR

STEFAN HOPMANN (*)

Escribir sobre el currículum, sobre la elaboración curricular, sobre la administración curricular o sobre cualquier otro término relacionado con el currículum exige una declaración previa que explique los conceptos subyacentes. Sin embargo, por la propia naturaleza de la elaboración curricular es prácticamente imposible integrar los diferentes significados del término «currículum» en una única fórmula. Concebidas como construcciones sociales, las diferentes concepciones reflejan contextos educativos, sociales, políticos, históricos, etc. diferentes (Goodson, 1988; Cornbleth, 1990; Gundem, 1990*a*; Haft y Hopmann, 1990*a*).

> Normalmente, un currículum escrito contiene una selección más o menos explícita de contenidos combinada con algunas observaciones relativas al uso y/o utilidad de los mismos. Por tanto, visto de esta forma, el currículum instruye sobre lo que puede enseñarse o se va a enseñar. Sin embargo, ésta es tan sólo una de las funciones del currículum, y en ciertas condiciones ni siquiera la más importante. El currículum puede ser también un símbolo de acción política, un paso adelante en la carrera de un profesor, de un científico, o de un administrador, un experimento, un instrumento para la regulación de disputas o un acuerdo entre administraciones, políticos y padres. Los currículums se pueden examinar como documentos de control social, de sentido educativo o de significación histórica. Pueden indicar las intenciones personales, así como las restricciones estructurales u otras condiciones existentes. Cuáles de los numerosos contenidos, funciones, condiciones y efectos de un currículum prevalecerán sobre los demás no es una cuestión que dependa de los actos y hechos en sí, sino de quién contempla el currículum, de quién le da sentido o de los procesos implicados.

El objeto principal de este trabajo es considerar cómo han evolucionado históricamente estas *múltiples realidades* (según la terminología de Alfred Schütz) y cómo han configurado la elaboración curricular actual (1). Con este fin, esbozaré tres ca-

---

(*) *Pedagogische Hochschule* de Kiel (Alemania).

(1) Puesto que no hay una traducción directa del término alemán *Lehrplanarbeit* ni de su significado contextual, he tenido que establecer una diferenciación conceptual técnica: en adelante, el término *des-*

racterísticas básicas del proceso social de elaboración curricular surgidas en Prusia y en la mayoría de los restantes países de Europa Central y del Norte a partir de 1800 aproximadamente: la *compartimentación* (I.1), el *sistema de licencias* (I.2) y la *segmentación* (I.3). En la segunda parte intentaré dar una idea aproximada de cómo han determinado estas características el sistema actual de elaboración de la política curricular y educativa en Alemania, para lo cual me ocuparé de las *condiciones actuales* de la elaboración curricular en la administración (II.1), de algunos aspectos de la *rutina de trabajo* de las comisiones curriculares (II.2), del sistema de *deliberación pública* por parte de determinadas organizaciones (II.3), y de la situación de los programas *a nivel de aula* (II.4). Por último, en la tercera parte, esbozaré algunas ideas comparativas sobre las funciones básicas de la *compartimentación* (III.1), *sistema de licencias* (III.2) y de la *segmentación* (III.3).

Antes es necesario hacer una advertencia, relativa a los límites de mi esbozo. Estos se hallan establecidos por la investigación histórica y empírica que he llevado a cabo (2). Esta investigación se centra en la historia y estructura de la elaboración curricular de la enseñanza general, que comprende la enseñanza primaria y secundaria obligatoria y excluye la especial y la profesional. A menos que se declare explícitamente otra cosa, los datos utilizados en las siguientes secciones proceden de un amplio estudio que realicé entre 1984 y 1988 (resumido en Hopmann 1988a) (3). Además, me gustaría señalar que, aunque algunos datos (al igual que la diversidad de compartimentos o el número de personas, organizaciones y organismos intervinientes) pueden dar la impresión de una complejidad sin par, la mayoría de los hallazgos son compatibles con los comunicados para otros países germanohablantes y para la mayoría de los países de Europa Occidental y escandinavos (p. ej., Nissen, Teschner y Haft, 1978; Bund-Länder-Kommission, 1984; Lundgren, Svingsby y Wallin, 1984; Englund, 1986; Gundem, 1988, 1990*b;* Bruggen, 1989; Haft y Hopmann, 1990*a;* Hopmann, 1990).

Sobre la base de un análisis funcional de la estructura de la elaboración curricular como *acción simbólica* (Haft y Hopmann, 1990*b*), estoy seguro de que cual-

---

arrollo curricular se referirá al proceso social de construcción de un currículum escrito, y *aplicación curricular* al uso que se hace de un currículum escrito cuando se promulga. El término *elaboración curricular,* de sentido más amplio, se refiere a cualquier parte tanto del desarrollo como de la aplicación de un currículum en las escuelas públicas.

(2) Este trabajo es una versión revisada y ampliada de la ponencia que presenté en la reunión de 1991 de la AERA celebrada en Chicago. Tuve el privilegio de realizar la mayor parte de la investigación que aquí presento en cooperación con Karl Frey, Henning Haft, Kurt Riquarts y otros para un proyecto denominado «Prozessanalyse der Lehrplan– und Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland», basado en el Instituto de Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Kiel (Haft y cols., 1986; Haft y Hopmann, 1987*a,* 1987*b;* Hopmann, 1988*a,* 1988*b;* Haft y Hopmann, 1989; Hopmann, Haft y Frey, 1989; Haft y Hopmann, 1990a; Hopmann y Haft. 1990). El desarrollo del marco teórico utilizado no habría sido posible sin la valiosa ayuda de mi amigo y profesor Henning Haft (1942-1990). Sobre todo, en la tercera parte de este trabajo menciono algunos argumentos que publicamos en 1990 (Haft y Hopmann, 1990*b*).

(3) La mayor parte de los datos proceden de los once estados de la anterior República Federal hasta octubre de 1990. La anterior RDA presentaba algunas diferencias en la elaboración curricular, aunque las estructuras básicas eran prácticamente las mismas (Waterkamp, 1989), y se espera que los cinco estados nuevos resultantes del proceso de unificación copien el modelo alemán tradicional. Las semejanzas de los dos sistemas se deben a que los dos, la anterior RDA y la República Federal, seguían las tradiciones prusianas en sus respectivos sistemas administrativos.

quier sistema de elaboración curricular a gran escala debe tener, como mínimo, equivalentes estructurales que sirvan a las mismas funciones que el mecanismo de elaboración curricular que se esboza en las secciones siguientes. Es bastante lógico que las «barbaridades» funcionales que se mencionan no siempre se reflejen en las declaraciones públicas u oficiales de los administradores, políticos, científicos, profesores, etc. del currículum: a nadie le gusta una perspectiva que reduzca sus aparentes esfuerzos pedagógicos a las múltiples realidades de la «simple» administración. Yo mismo comparto inevitablemente el anacronismo romántico de que la elaboración curricular debiera ser, de alguna forma, más educativa, espontánea y estar orientada al niño y ser menos administrativa y estar menos organizada y orientada a la política. Sin embargo, casi todas las personas que he conocido en relación con el currículum, ya están confinadas a la creación curricular bajo control estatal, ya trabajen como autónomos u ocupen un puesto académico, admiten en privado que su elaboración curricular no es muy diferente de la experiencia descrita más adelante.

I. RESUMEN DE LA HISTORIA DE LA ELABORACIÓN CURRICULAR EN ALEMANIA

Parece estar perfectamente claro en qué consiste la elaboración curricular: la selección, entre un número virtualmente ilimitado de posibilidades, de lo que se considera digno de preservarse a largo plazo y, por tanto, de trasmitirse a otros, especialmente a las generaciones futuras. Pero ¿qué es lo que se debe preservar y transmitir? Las respuestas variarán inevitablemente allí donde no exista acuerdo sobre el pasado, presente y futuro de la sociedad. En Europa Occidental y del Norte este acuerdo se perdió sin remedio durante la Reforma, como muy tarde. Fue entonces cuando los gobiernos empezaron a regular la escolarización, con ejemplos como el Landesordnung prusiano (régimen civil) de 1525 o el Kirchen –und Schulordnung (reglamento de iglesias y escuelas) de Scheleswig-Holstein de 1542.

Sin embargo, el desarrollo curricular bajo el control estatal, tal y como prevalece en Alemania y en muchos de los países circundantes, fue una invención de finales del siglo XVIII y principios del XIX. La Revolución francesa y las guerras napoleónicas supusieron el reajuste complejo de las fronteras nacionales y sociales de Europa Central. Los estados nuevos, desintegrados o desplazados tuvieron que encontrar fórmulas y medios lo suficientemente potentes para reforzar la amalgama nacional y restaurar su capacidad de toma de decisiones. Por estos motivos, recurrieron casi de forma natural a la administración como uno de los medios más potentes para implantar o recobrar su liderazgo en la crisis. El desafío planteado por este reajuste de principios del siglo XIX era reflejo de una rápida aceleración del cambio económico y cultural (Koselleck, 1973). Si el proceso de modernización creado no debía destruir el ya debilitado sistema social, había que establecer un sistema de control administrativo de amplio alcance (Wunder, 1986; Wehler, 1987), sobre todo si tenía que incluir organizaciones sociales deficientemente construidas y desigualmente distribuidas, como la enseñanza primaria y la superior.

Esta tarea se encomendó en 1809 a la administración educativa prusiana recientemente establecida (Koselleck, 1967; Leschinsky y Roeder, 1983).

I.1 *Compartimentación*

No era la primera vez en la historia de Prusia que distintas partes de la administración educativa se separaban en organismos especializados (Heinemann, 1974). Pero a diferencia de los organismos de evaluación anteriores, que tenían competencias únicamente sobre áreas diferenciadas del control educativo (p. ej., el acceso a la universidad), el organismo recientemente creado se ocuparía prácticamente de toda la escolarización organizada (aunque se excluía, sobre todo, la enseñanza militar). Su misión era reforzar el historial hasta entonces irrelevante del control estatal, calificado por el secretario de educación prusiano, Zedlitz, a finales del siglo XVIII como una simple «pantomima para el público».

Sin embargo, faltaban fondos, como de costumbre, para financiar la modernización profunda de un sistema podrido, y el liderazgo político no estaba lo suficientemente centralizado para implantar ninguna política que pudiera considerarse adecuada. Se necesitaban otros medios para forzar a la cooperación a las autoridades escolares tradicionales. El único concepto administrativo utilizable para abordar un problema cuando éste no puede ser resuelto globalmente es el de la división en partes más pequeñas; en términos formales, el de su *diferenciación*. En Prusia, el último intento de adopción de una ley general de escolarización data de 1820. En su lugar, el proceso de segmentación de la legislación escolar en diferentes secciones, ya iniciado con los reglamentos sobre la confirmación y sobre las matrículas dictados en el siglo XVIII, dio lugar a una *compartimentación*. Ante la imposibilidad de promulgar una legislación escolar de amplio alcance, el programa de reforma se fragmentó en una serie de reglamentos relativos a los exámenes, a la promoción, a la matrícula, a la formación del profesorado, a la enseñanza secundaria, etc. En resumen, todas las posibles áreas de organización curricular fueron regulándose sucesivamente por separado. Uno de los efectos secundarios de esta diferenciación fue el concepto moderno del currículum escrito, el programa, entendido como conjunto de directrices para la toma de decisiones *centralizada* en relación con la selección *local* de los temas de enseñanza.

> En este sistema, el programa *no* se concebía como una herramienta de organización de la enseñanza, sino como un instrumento de control administrativo. El primer programa prusiano, el «Normalplan» de 1816, estaba construido explícitamente sobre este principio (Lohmann, 1984). Cada escuela debía remitir su programa local para que fuera contrastado con las directrices oficiales. A finales del siglo XIX, el plan escrito local se limitaba a señalar un horario, sin ningún contenido, aspecto que más tarde incluso se perdería. Desde entonces, la Administración ha actuado partiendo de la base de que la educación de cualquier persona sigue las directrices dadas, a menos que se declare oficialmente lo contrario.

La idea subyacente, esto es, la idoneidad de la regulación de la escolarización mediante el control de los temas, no era tan evidente entonces como hoy nos parece. Esa idea se oponía a la búsqueda contemporánea de un sistema natural de

educación, al declarar electivo el contenido de la educación. De este modo, ni las tareas ni los límites de la escolarización se podían legitimar ya desde una perspectiva unidimensional (y a este respecto es indiferente que se tratase del orden del conocimiento o de la naturaleza de un método), como la sabiduría educativa convencional había dictado hasta entonces (Künzil, 1986). En su lugar, podía apelarse a las necesidades prácticas de los distintos niveles y materias escolares. La administración prusiana seguía este rumbo cuando creó la primera comisión curricular en 1809-1816 (para la preparación del «Normalplan») compuesta por una cuidadosa selección de especialistas, cada uno representante de una materia, desde las lenguas clásicas a las matemáticas y las ciencias (Lohmann, 1984).

Este tipo de compartimentación ha producido más efectos en la historia curricular que cualquier otra teoría curricular o movimiento político. A partir de entonces, ningún enfoque curricular de carácter global ha tenido oportunidades de supervivencia a largo plazo. Sea cual sea la marca especial de su credo educativo o político, un enfoque integrado no podía subsistir al lado del sistema reinante de materias escolares, que ha resultado ser el medio más eficaz para traducir la división social del razonamiento en una lógica administrativa de los contenidos. Tampoco encajaría en un sistema fragmentado de niveles de planificación, que no puede ceñirse a principios comunes de elección de contenidos. Por el contrario, la estructura de compartimentación comentada ha permitido adoptar, al menos parcialmente, nuevos conceptos, siempre que no quedasen desdibujados los límites entre los niveles de regulación y las disciplinas.

Para la Administración, los rendimientos prácticos de la diferenciación servían a un doble fin. La primera ventaja de la compartimentación debe verse en que aporta un marco de razonamiento evidente. Los temas curriculares se conciben como asuntos ceñidos a la materia, de alcance limitado. No ha habido problemas en cuanto a los fines de escolarización global, pero sí en cuanto a ciertas cuestiones más concretas, como si la ciencia elemental debiera empezar a enseñarse en el segundo o tercer curso. Cuestiones detalladas como éstas están claras para los expertos, pero no para la opinión pública. Al menos esto era lo que sostenía la administración prusiana durante las décadas de 1820 y 1830: cualquier intervención en el proceso de la elaboración curricular se rechazaba alegando que estaba reservado «a expertos». Una segunda ventaja de la compartimentación adquirió importancia a largo plazo. En un sistema compartimentado ninguna persona puede asumir toda la responsabilidad. Tras la separación de la elaboración curricular respecto de las restantes decisiones sobre los principios escolares y la aplicación local, no quedó libre, simplemente, ningún espacio en que el sistema en conjunto estuviera expuesto a la visibilidad pública. Las propuestas de cambios referidas a algo más que determinadas partes concretas del currículum podían, por tanto, rechazarse casi siempre, remitiéndose a otros niveles de la regulación (p. ej., las leyes, las normas sobre exámenes, o los horarios), o a los requisitos peculiares de la aplicación local. Por otra parte, cualquier efecto de la regulación no-curricular podía siempre delimitarse o contrarrestarse con la administración curricular independiente. La compartimentación representaba, pues, probablemente la ventaja decisiva del sistema prusiano sobre los modelos contemporáneos de elaboración curricular, y ex-

plica porqué todos los estados de Europa Central adoptaron este modelo hasta el cambio de siglo (4).

I.2. *Sistema de licencias*

El carácter bifronte de la tarea de modernización controlada por el estado (evitar el cambio político mediante el desencadenamiento del cambio económico) tan sólo podía alcanzarse si se conseguía apaciguar la inquietud social resultante mediante la escolarización o mediante otros instrumentos de control social. El concepto de escolarización como medio de control social fue el que motivó la conversión de gobiernos conservadores como el prusiano, en celosos guardianes de la educación elemental (Nipperdey, 1977; Baumgart, 1989). Por otra parte, ello implicaba que era a los profesores a quienes se debía acusar de cualquier inquietud, como ocurrió en la revolución de 1848, cuando se les acusó de no haber hecho lo que estaba en su mano para apaciguar a la gente. Al menos, eso fue lo que declaró públicamente el rey de Prusia tras la revolución, al calificar a los formadores de maestros de «educadores de asnos» y dedicarles otros apelativos casi irreproducibles. El Parlamento intentó achacar la responsabilidad de los fallos a la administración curricular nacional y, de ese modo, aumentar el control curricular. Pero el sistema de regulación compartimentada se mantuvo, todo lo que los parlamentarios lograron fue un nuevo paso en la diferenciación, a saber, el derecho a adoptar normas generales de escolarización que, por supuesto, no debían intervenir en el proceso de elaboración curricular administrativa.

Lo que mantuvo a la administración curricular de los años 1850 fuera del alcance de las críticas parlamentarias fue otra característica especial de la elaboración curricular, surgida ya en los primeros años de la administración curricular prusiana: la separación de la planificación de la enseñanza a nivel de escuela o de aula, por un lado, y la elaboración curricular estatal, por otro. Construida sobre el modelo de otros ámbitos de la Administración (la administración curricular puede describirse como un anteproyecto del derecho industrial), esta separación puede considerarse como una manifestación más del *sistema de licencias*.

> El sistema de licencias es un mecanismo administrativo por el cual las funciones de control se separan de las funciones ejecutivas. Implica el otorgamiento de una competencia funcional inespecífica y de largo alcance, manteniéndose tan sólo la vigencia de ciertas normas (especialmente las de acceso). Tenemos numerosos ejemplos cotidianos de ello, como el régimen de permisos de conducir o el de licencia para desarrollar determinadas actividades. En la práctica, la administración educativa prusiana se remitía al sistema de licencias cuando hablaba de la libertad de elección de los métodos educativos. Al profesor se le podía obligar a elegir entre unos determinados contenidos, pero no a seguir ningún método de enseñanza concreto.

---

(4) Esto resulta cierto si se compara con el sistema competidor de la *administración curricular por las escuelas normales* según el modelo creado por Felbiger en Silesia y en Austria en la segunda mitad del siglo XVIII y que después, a principios del siglo XIX, ganaría terreno a través del movimiento de la enseñanza mediante monitores (Hopmann, 1990*a*).

Formulado explícitamente por primera vez en un anteproyecto de ley escolar de 1819, este principio aparecía ya en varios documentos curriculares desde 1780.

La importancia del principio de libertad de enseñanza es difícil de sobrevalorar. Hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, el método había sido considerado como la clave de cualquier éxito educativo y de toda planificación de la enseñanza: la elección de los contenidos tenía que seguir las decisiones metodológicas (Hopmann, 1991). La enseñanza mediante monitores o el método de Pestalozzi se justificaban precisamente por el método, no por los contenidos. Con los nuevos principios, el método quedaba reducido legalmente al carácter de un «arte práctico» de presentación de la instrucción. No se negaba el vínculo entre el contenido y el método, sino que se sometía este vínculo a un proceso de secuenciación y aleatorización: los contenidos podían elegirse sin necesidad de establecer previamente las condiciones de ejecución, y los métodos podían aplicarse sin haber aducido argumento alguno sobre el contenido de la escolarización.

La diferencia explícita entre sustancia y método permitía una división útil de las responsabilidades. En caso de fallo, nadie podía decidir si la culpa correspondía al contenido o a su presentación. En tanto existiera un sistema de referencia coherente, tanto los administradores como los profesores se beneficiaban de la separación resultante entre planificación y ejecución. Sin ese sistema, tomando el programa como referencia de lo que ocurría en el aula, la Administración había sido responsable no solamente de la legitimación de sus intenciones, sino también de los posibles resultados de la enseñanza. Con ese sistema, la Administración podía utilizar el mecanismo de la «licencia» como argumento cada vez que se levantaran las críticas sobre los efectos de la escolarización. En los años 1830 y 1840 pudo, de ese modo, culpar a los profesores de la muy controvertida «sobrecarga» de los alumnos. Sólo desde finales de los años 1840 hasta 1880, período de inquietud política y social: ¿quiénes aparte de los profesores habían faltado a la lealtad prescrita? El argumento se repitió a principios de este siglo, en los últimos años de la monarquía, y más tarde durante la enfermedad de la República de Weimar. Incluso los nazis utilizaron el sistema de licencias para legitimar su adoctrinamiento político, a pesar de la existencia de programas en contra. Los profesores eran en todo momento los responsables de cualquier efecto de la escolaridad no establecido explícitamente en los programas.

Aunque acarreó muchas censuras, este juego produjo grandes beneficios a los profesores. Estos necesitaban un marco al que acudir en caso de disputas. Un marco estatal les daba más margen de acción que cualquier sistema de control local. Una vez que tenían un programa escolar en sus manos, todo lo que tenían que hacer en caso de desacuerdo era demostrar que el marco amparaba sus actividades. Por esta razón lucharon durante todo el siglo XIX, y en particular durante la revolución de 1848, por la expansión del trabajo curricular bajo control estatal. Más aún, la responsabilidad aprobada a escala local y las cualificaciones metodológicas afines se configuraron como las herramientas básicas para la creación de los niveles profesionales. Un profesor debía distinguirse de una persona que no lo fuera por sus aptitudes metodológicas para tratar cualquier contenido establecido, y en

ningún caso era posible evaluarle por los inciertos resultados de su enseñanza, que podían deberse a otras causas.

La mayor parte de los esfuerzos de profesionalización en la escolarización primaria y en la literatura educativa prusiana en el siglo XIX se centraron en aquellos niveles de la enseñanza que podían ser generalizados como componentes necesarios de cualquier educación profesionalizada (Oelkers, 1989). Así, la teoría de la educación amplió su institucionalización en los seminarios alemanes no como filosofía o psicología de la educación (como cabía esperar a partir de los puntos de vista teóricos establecidos por Herbart, Schleiermacher, etc.), sino como disciplina técnica. Fue reconocida oficialmente como una «ciencia de la escolarización» por la primera ley general de educación primaria de Prusia, la «Stiechlsche Regulative» de 1854. Desde el decenio de 1820, el Estado venía aceptando ya esta conexión indirectamente en el área de la enseñanza superior, al supeditar la concesión de la licencia de profesor a un año de experiencia práctica, durante el cual el candidato tenía que demostrar su competencia práctica.

Lógicamente, la ciencia de la escolarización centrada en el profesor no se detuvo en las fronteras de las cuestiones metodológicas. De hecho, en la deliberación curricular los profesores utilizaron el margen que les concedía el sistema de licencias: ellos eran los responsables de la presentación del currículum de acuerdo con unos profesionales, por lo cual había que garantizar que el contenido del currículum no contradijera estos niveles. Junto a ello se despertó un interés administrativo creciente por demostrar la aptitud profesional y por limitar el alcance de las variaciones locales sin abolir el principio de la «licencia». Estos dos intereses contribuyeron a la aparición de una ciencia curricular especializada: la *didáctica*. El aplastante éxito de la didáctica herbatiana en la segunda mitad del siglo XIX, así como de la didáctica pedagógica reformada (según el modelo desarrollado por Weniger en el primer tercio del siglo XX), debió gran parte de su fuerza a que las dos partes profesionales en el juego curricular, los administradores y los profesores, necesitaban un marco de referencia que pudiera salvar la distancia entre la planificación general y la enseñanza local, aportando normas sobre la explicación curricular, al menos de forma que se pudiera mantener a las otras partes tranquilas.

I.3. *Segmentación*

Los profesores no eran sino un grupo social que demandaba más influencia en el proceso de elaboración curricular. A partir de 1848, la administración prusiana se encontró acosada por constantes ataques y contrataques procedentes de los políticos, de asociaciones patronales y otros grupos de presión, de instituciones sociales como las fuerzas armadas, de las iglesias, de los periódicos, de los científicos, etcétera. Como dijo un parlamentario, la elaboración curricular era demasiado importante para dejarla en manos solamente de la Administración (Berg, 1973). El remedio al que recurrió la Administración fue el de la *segmentación sucesiva de los niveles del discurso*. Ya en 1849, la Administración favoreció la celebración de conferencias escolares o pedagógicas y otros tipos de reuniones para la discusión preli-

minar de las políticas educativas, y dio a todos los grupos mediadores la oportunidad de tomar parte en la elaboración de la política curricular (Tenorth, 1988).

> La combinación de deliberación política y deliberación educativa, tal como se intentó en las primeras conferencias, hasta 1870, demostró ser contraproducente. Los diferentes grupos no se paralizaron recíprocamente, como quizá esperasen algunos representantes de la Administración, sino que dieron lugar a coaliciones incontrolables, unidas, por encima de fronteras profesionales y políticas, en un frente común contra la Administración. Por tanto, el siguiente paso tenía que ser la segmentación del discurso político y educativo mediante la construcción de ámbitos distintos para quienes solicitaran la participación. La política y la educación no podían penetrar la una en el campo de la otra. Los profesores y sus científicos tuvieron que abandonar las conferencias escolares. Desde 1890, éstas se redujeron a una especie de sesiones de brainstorming político sobre principios educativos. Por otra parte, perdieron la competencia para decidir e incluso para delimitar las cuestiones curriculares. Estas, como recomendó la conferencia de 1900, debían ser negociadas directamente entre la Administración y los expertos de comisiones especializadas creadas en función de las materias. Se creó así un modelo clásico de segmentación del discurso, que se manifestó en la reforma prusiana del currículum de la enseñanza secundaria en 1925 (Müller-Rolli, 1985). Esta reforma iba precedida de una controvertida exposición de motivos acerca de las tareas de la enseñanza superior. En un primer momento se rechazaron las críticas dirigidas a la exclusión de la planificación curricular de cualquier tipo de debate, alegando que todos los aspectos criticados se tomarían en cuenta más tarde... Sin embargo, más tarde se rechazaron las críticas perdurables relativas al debate ya finalizado sobre la exposición de motivos, alegando que no era el momento para... Las negociaciones preliminares sobre la exposición de motivos, en cuanto evaluación «provisional» de los conceptos clave, relevaban al proceso de planificación ulterior de toda obligación de considerar el debate público fundamental.

Desde entonces, cualquier reforma curricular importante en Alemania ha estado precedida por unos preparativos semejantes, a través de los cuales el público en general ha tenido acceso a ciertos ámbitos de deliberación general sobre la política educativa, si bien se le ha mantenido apartado del proceso de desarrollo curricular en las comisiones especializadas. Unas veces ha sido preciso establecer una organización compleja, mientras que otras ha bastado con una sencilla separación de los niveles del discurso mediante la creación de comisiones paralelas sobre los principios de la planificación (abiertos al público) y sobre el propio currículum (reservadas a determinados círculos).

En este marco se ha desarrollado un sistema segmentado de conexiones e interdependencias que integra las diversas demandas especiales referentes a la elaboración curricular (véase el diagrama de la página siguiente) (5). Las fuerzas

---

(5) Es traducción del modelo presentado por Hopmann 1988a, p. 186. Hay que añadir algunos comentarios en cuanto a la forma de interpretarlo. Se trata de una herramienta para analizar el desarrollo de la administración curricular a largo plazo. Puede que haya partes que no encajen en sus categorías, pero estamos bastante seguros de que un análisis funcional de las estructuras de cualquier tipo de administración curricular revelará características semejantes. Con todo, se deben tener en cuenta las limitaciones de dicho enfoque. Señalaré tres de ellas:

externas pueden ofrecer sus puntos de vista y sus peticiones a través de los *canales regulares del debate público* (es decir, las audiencias públicas, los comités u, ocasionalmente, el Parlamento) y a través de la cooperación mútua informal con los integrantes de los organismos de planificación administrativa (Hopmann, Haft y Frey, 1989). Pueden intentar incluso movilizar al público o, si poseen los medios apropiados, imponer restricciones inmediatas a los creadores del currículum (p. ej., condicionando el reconocimiento de los certificados educativos). De este modo, todos los poderes sociales más o menos influyentes (empresarios y sindicatos, partidos políticos e iglesias, la comunidad académica y cualquier otro organismo interesado adecuadamente organizado para formular opinión) poseen un cierto grado de control del currículum. Aun cuando no estén directamente relacionados con la redacción final del currículum (como es la norma actual), tienen el suficiente poder para que no baste con ignorarles. Por otra parte, a los profesores y a sus afiliados pedagógicos procedentes de la formación del profesorado, de los colegios universitarios, de las universidades, etc., se les da participación en el trabajo de las *comisiones especializadas* que se encargan de preparar los anteproyectos de currículum. Además, a través de sus asociaciones, principalmente, han conseguido acceder a los canales del debate público. Por último, la *Administración,* aplastada entre las demandas públicas, los requisitos prácticos y, menos visiblemente, sus propios objetivos políticos o jurídicos, lucha por hacerse con un margen de maniobra, puesto que, de otra forma, la planificación resultaría imposible. A falta de otro instrumento, la Administración está obligada, pues, a aumentar continuamente la compartimentación, la aplicación del sistema de licencias y la segmentación.

II. ESTRUCTURAS ACTUALES Y ELABORACIÓN CURRICULAR

Siguiendo este modelo, se han publicado más de siete mil programas de educación general solamente en la República Federal de Alemania desde 1949. Este cálculo moderado resulta del número actual de programas existentes en los once

---

a) No puede y no explicará el curso de la deliberación pública. Para aclarar esto, se tiene que estudiar la historia de la sociedad en conjunto, así como la historia del currículum concebido como un tipo de representación teórica de dicho curso. El modelo se representa únicamente para explicar la forma en que la Administración puede tratar los debates públicos de forma que no se arriesguen sus propios intereses y estabilidad. De hecho, esto significa normalmente dar el premio a los que ya han ganado la batalla social sobre el control económico o cultural o, utilizando el término de Gramsci, la hegemonía.

b) La administración curricular no es el nivel que determina el valor de cambio que pueda tener un curso en una sociedad, ni para un individuo. Lo que hace la administración curricular es traducir los valores de cambio dados de una sección a otra, de las necesidades públicas al discurso didáctico, y del razonamiento práctico en el proceso de desarrollo, y aplicación curricular al público, facilitando etiquetas curriculares mediante las cuales cada parte (y las partes en lucha) puedan identificar sus propios intereses, al menos de forma simbólica.

c) Por último, la administración curricular no es el lugar donde se gestionen las escuelas. De hecho, a tenor del régimen de licencias, las diferencias entre las decisiones administrativas y la práctica escolar son necesarias para las dos partes, y de igual forma lo son las diferencias entre los programas curriculares y sus resultados reales. Por tanto, no es posible explicar las situaciones del aula en este nivel funcional.

estados de la anterior República Federal y de su período medio de validez. La actual Alemania de dieciséis estados tendrá unos dos mil programas diferentes de enseñanza general además de, al menos, el doble de directrices curriculares en las diferentes áreas de la enseñanza especial y de la enseñanza profesional obligatoria.

Estas elevadas cifras son consecuencia de tres principios básicos de la compartimentación en el sistema actual de elaboración curricular:

- Ningún programa es válido en más de un estado. Cada estado publica sus propios programas. A nivel federal, tan sólo existen directrices en unas pocas áreas (p. ej., el examen final de enseñanza secundaria), aunque, para que sean válidas, también han de ser adoptadas en los programas estatales.

- Ningún programa cubre más de una materia. En la enseñanza primaria, se cubren al menos ocho materias, y en la secundaria más de veinte. En total hay más de cincuenta materias solamente en la enseñanza general y especial.

- Como norma, ningún programa cubre más de un tipo distinto de escuela o nivel, a veces menos, contemplando solamente un curso para un tipo de escuela o nivel, o una materia diferente (6).

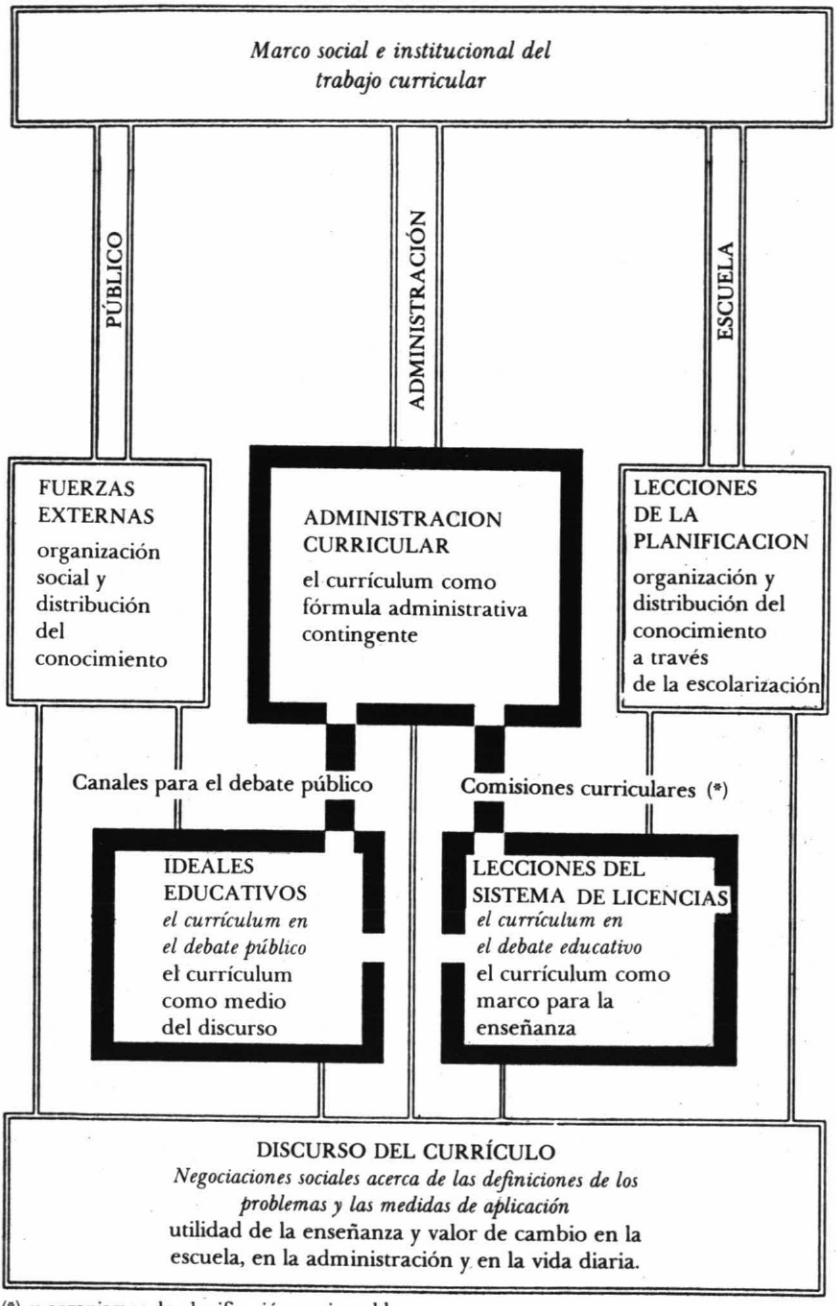
El resultado es que cualquier materia obligatoria a nivel nacional se manifiesta en tantos programas, al menos, como estados hay en la República Federal. Muchas materias, como las matemáticas o el inglés, se contemplan en más de cincuenta programas. Otras, como el danés o la astronomía, cuentan tan sólo con una o dos versiones escritas, ya que no están introducidas en más de uno o dos estados federales ni en más de uno o dos tipos de escuela. Con todo, siguiendo la historia de la elaboración curricular, tal como se ha expuesto hasta aquí, los diferentes programas se elaboran en estructuras de desarrollo curricular casi idénticas.

---

(6) Estos datos y los que siguen proceden de los once estados de la anterior República Federal hasta octubre de 1990. Hay que tener en cuenta que en el sistema escolar alemán el nivel secundario ha estado tradicionalmente dividido en cuatro o cinco áreas: la Hauptschule y la Realschule, dirigidas a la enseñanza secundaria, el Gymnasium, que se encarga del acceso a la universidad y, desde 1968 en unas pocas áreas, la escuela polivalente como combinación de la Hauptschule, la Realschule y el Gymnasium. Además, está la Sonderschule, un sistema subdividido de instituciones de educación especial no solamente para los alumnos con minusvalía física, sino también para los que no encajan en otros tipos de escuelas. Por otra parte, hay unos doce tipos distintos de escuelas de formación profesional obligatorias, muchas de ellas subdivididas en diferentes ramas. La antigua RDA (República Democrática de Alemania) tenía un sistema de elaboración curricular algo diferente, aunque equiparable en sus estructuras básicas (Waterkamp, 1989) y se espera que los cinco nuevos estados resultantes del proceso de unificación copien el modelo tradicional alemán.

FIGURA 1

El trabajo curricular como proceso formal: esquema



(*) u organismos de planificación equiparables.

II.1. *Fundamentos de la administración del currículum*

Aún hoy sigue vigente la misma vieja historia: tras un proceso de deliberación bajo el desarrollado impulso oficial sobre la política educativa en general o sobre los principios de la elaboración curricular en un área diferenciada, el Ministerio de Educación nombra unas comisiones para que elaboren un anteproyecto del nuevo programa. Este anteproyecto se somete a debate público, o bien se hace público y se abre un breve plazo para comentarios y pequeños ajustes administrativos. Al cabo de uno o dos años de comprobación práctica, se promulga el nuevo programa:

Orden cronológico simplificado de un cambio curricular:

	→		→		→		→	
Deliberación preliminar por parte de la Administración y del público		Nombramiento de varias comisiones por la Administración		Anteproyecto elaborado por las comisiones		Comentarios de los profesionales y del público		Ejecución por la Administración

Actualmente este proceso supone de cinco a seis años y unas quince mil horas de trabajo de los miembros de una comisión media formada por siete personas. Diez organizaciones, al menos, habrán presentado comentarios sobre el anteproyecto antes de su promulgación, y los organismos intervinientes, desde las comisiones parlamentarias hasta los institutos de perfeccionamiento del profesorado, habrán elaborado numerosos documentos y llevado a cabo numerosas actividades. Se podría hacer una estimación precavida diciendo que en los once estados de la antigua República Federal, entre cuatro y cinco mil personas han dedicado permanentemente una parte considerable de sus horas de trabajo al desarrollo curricular. Un recuento que incluyera todos los pasos de la preparación y de la ejecución elevaría al doble, por lo menos, este número (7).

¿Qué es lo que les mantiene tan ocupados? Si se pregunta a los miembros de las comisiones curriculares, se llega a la conclusión de que todos los motivos importantes que llevan a elaborar un nuevo currículum proceden de la propia escuela. Los cambios de horarios, la experiencia práctica, las materias ligadas a temas de actualidad o sencillamente la antigüedad del programa crean la necesidad de otro nuevo. En cambio, en público y en la investigación curricular es normal apuntar al cambio social, cultural o técnico como las causas principales de la reforma curricular. Los dos argumentos son erróneos. Al menos la *frecuencia*

(7) El sistema es tan confuso como suena. Habiendo coeditado la primera lista exhaustiva de programas en el área de la enseñanza general en la República Federal (Haft, Hopmann, Riquarts y Waldow, 1986 y ss.), tuve la ocasión de comprobar muchas veces que ni siquiera la administración responsable es siempre capaz de comprobar qué programa es válido en ese momento en su estado. Llevó más de dos años el poder compilar la primera edición.

del cambio no depende de la práctica ni del cambio social, como tampoco de los hechos escolares ni de las materias. De hecho, no hay ninguna variación significativa en la frecuencia del cambio entre unos tipos de programas y otros. Un programa de tecnología en la enseñanza secundaria no está ni más ni menos sujeto al cambio que otro de matemáticas en la primaria o de griego en la enseñanza secundaria. En general, cualquier programa cambia cada seis o siete años, con independencia de la política o políticas, del estado, de las materias y del tipo de escuela o nivel.

No hay más que dos *pautas organizativas* del cambio. La principal concierne a la sucesión lógica de los distintos tipos de escuelas o niveles escolares. Dadas las limitadas capacidades políticas y económicas de las administraciones y de sus organismos curriculares, la técnica menos costosa consiste en volver a redactar todos los currícula de un tipo de escuela o de una materia al mismo tiempo. Generalmente, la secuencia no sigue ningún orden específico, pero en ocasiones es la segunda pauta la que más influye: en función de la deliberación pública o de la regulación nacional (p. ej., sobre el valor de los certificados), algunas áreas reciben, en un momento dado, más atención que otras. Esto no afecta a la frecuencia media del cambio, excepto para las áreas nuevas (p. ej., la informática), pero puede influir en la probabilidad de que un cierto tipo de escuela o materia cambie en un momento dado. Mientras que en la primera pauta el desarrollo curricular va precedido normalmente del trabajo de unas comisiones que se ocupan de los principios del cambio curricular, en la segunda pauta son decisivos, en la mayoría de los casos, determinados acontecimientos producidos durante la deliberación del sistema educativo general. Las dos modalidades pueden dar lugar a la elaboración de documentos de interés general sobre las cuestiones y estrategias en la elaboración curricular. Pero cualquiera que sea el resultado, la única repercusión empíricamente demostrable que tienen en el desarrollo curricular es la liberación de la administración pública de toda intervención pública o presión política y la preparación de la propia administración a sí misma para centrar la atención y los recursos en los temas curriculares.

Sin embargo, una vez finalizados los preparativos preliminares, se nombra una comisión para que prepare un anteproyecto del nuevo programa. Salvo en raras excepciones, todos sus miembros son seleccionados por el ministerio correspondiente. Después del nombramiento, la Administración apenas interviene formalmente en su trabajo. Lo único que se fija de antemano son las normas generales de conducta y las declaraciones preliminares sobre la política curricular, sujetas siempre a acuerdo previo. Ni las normas ni las declaraciones representan un papel importante en el trabajo práctico de la comisión, excepto en condiciones políticas poco frecuentes (p. ej., una atención pública inesperada a la educación de los ciudadanos en un año de elecciones), o en diseños organizativos excepcionales (intervenciones de inspección, etc.; desde el punto de vista de los miembros de la comisión, los modelos respectivos no producen sino desconcierto mutuo y muestran su débil compenetración). En cambio, los miembros de la Administración estatal o de su organismo curricular (los llamados institutos estatales) ejercen una gran influencia cuando, además, son miembros de estas comisiones o cuando actúan como consultores obligados de «sus» comisiones.

Una vez que las comisiones finalizan su trabajo, remiten sus anteproyectos al ministerio. Dependiendo del estado y de la cuestión, la Administración o sus organismos abren un plazo más o menos largo para la presentación de comentarios por un grupo seleccionado de organizaciones y de comisiones oficiales, a fin de comprobar si la versión elaborada encaja en el sistema de regulación compartimentado, encargarse de los cursos de perfeccionamiento del profesorado correspondientes y de otros sistemas de información, y disponer su difusión y ejecución. En la mayoría de los casos, estas actividades no tienen un efecto demostrable en la redacción final del programa. En nuestra encuesta, se notificaron alteraciones más o menos importantes del anteproyecto en menos del 7 por 100 de los casos estudiados. Como ya se ha dicho, el proceso global dura de cinco a seis años. Teniendo en cuenta que un programa suele ser válido durante una media de siete años, esto significa que estamos en situación de reforma casi permanente. El programa nunca se termina, sino que sufre nuevos cambios, está pendiente de aprobación, se acaba de ejecutar, no ha sido evaluado aún, es propenso a nuevos cambios, está en preparación, y así sin fin.

II.2. *Rutinas de trabajo*

Aparte de la Adminitrasción, son los miembros de las comisiones los que más influyen en la redacción del programa. A ellos les incumbe la redacción del anteproyecto. En los debates educativos de los años sesenta y setenta se discutió el papel de los profesores en estas comisiones. Después de un primer estudio (realizado por Hans-Dieter Haller en 1973), se criticó que más de la mitad de los miembros de las mismas fueran profesores o directores de escuelas. Sin embargo, nuestro segundo estudio sobre la *composición de las comisiones* realizado en 1984-1986 demostró que el número de profesores y de otros expertos del mundo escolar no se había reducido, sino que había aumentado de un 55 por 100 a un impresionante 77 por 100.

Además:

- casi todos los miembros restantes habían trabajado como enseñantes antes de ocupar su cargo actual o habían finalizado, al menos, los estudios de formación del profesorado;

- casi todos los miembros tenían experiencia docente en el tipo de escuela o de nivel objeto de la reforma;

- cuatro de cada cinco miembros habían estudiado, y los restantes al menos habían impartido la materia pertinente;

Principales ocupaciones de los miembros de las comisiones (% aprox.)

	(HALLER 1973)	(Encuesta 1980-85)
Escuela	55	77
Formación del profesorado	11	5
Institutos estatales	–	7
Administración	10	6
Universidades	13	3
Otras	7	1
No contesta	3	1

- tres cuartas partes de los mismos se habían ocupado de la formación o el perfeccionamiento del profesorado;
- tres de cada cinco miembros habían pertenecido al menos a otra comisión curricular anteriormente;
- uno de cada dos miembros había publicado materiales educativos, libros de texto o similares;
- y, probablemente lo peor de todo este panorama de homogeneidad, menos del 2,5 por 100 había tenido alguna experiencia profesional fuera del campo educativo, incluyéndose en este número los que, en relación con la educación religiosa, habían ocupado puestos eclesiásticos.

Las reducciones mayores se habían producido entre los miembros procedentes de instituciones académicas o profesionales ajenas al campo educativo (en la lista, «Otras»). Los investigadores curriculares, por ejemplo, que representaron la rama favorida de la década de los años setenta, habían desaparecido de casi todas las comisiones. Tan sólo se les reservaba una pequeña intervención como consultores en el caso de materias establecidas recientemente. Junto a ello, el desarrollo curricular de ciencias recibía una atención no mayor que la de cualquier otra propuesta procedente del mundo extraescolar; no se incluía en los programas a menos que fuera acogida por los profesores ordinarios. La situación de las profesiones no educativas era incluso peor. Aparte de las de carácter eclesiástico mencionadas, simplemente habían desaparecido (8).

Así pues, conforme a las normas de *segmentación de la deliberación,* el acceso personal a las comisiones curriculares se circunscribe a los profesionales de la enseñanza; y cuando se les pregunta a éstos por los criterios que podrían afectar a su toma de decisiones, señalan sus conocimientos profesionales y su experiencia como profesores o antiguos profesores. Con todo, no se debería sobrevalorar el

(8) La disminución de la participación del personal administrativo se debe considerar desde otra perspectiva. Se compensa, con creces, con el aumento del número de representantes de institutos estatales, establecidos desde 1970. Con una posición diferente, estos institutos han asumido la función de centros de perfeccionamiento del profesorado, en parte científica, en parte administrativa y de organismos curriculares. Al quedar como una parte de la administración curricular, se sitúan fuera de sus vías normales de toma de decisiones para facilitar una barrera adicional que evite la intervención pública o política (Haft y Hopmann, 1987*b*).

carácter profesional de la deliberación en las comisiones. Lo que se pide a las comisiones es que ofrezcan un tipo de razonamiento práctico dentro de los límites de escolarización dados, y no una evaluación científica. Posiblemente, este razonamiento práctico se ajuste mejor a la lógica de la elaboración curricular pública que cualquier otra estrategia (Künzli, 1986, 1988). La pauta consiguiente de *elección de los contenidos* por las comisiones curriculares está configurada por dos factores: una tradición acreditada y una coordinación negativa. Con arreglo al esquema del razonamiento práctico, todo lo que haya demostrado ser una tradición útil en la escolarización diaria, en el aula, tiene muchas posibilidades de ser incluido en el currículum. Ahora bien, en un contexto administrativo se requiere además que supere la prueba de la coordinación negativa, según la cual ningún contenido dado debe tener un efecto visible en otras áreas. El razonamiento y la coordinación actúan en una dirección particular: todo lo que sobrepasa los límites tradicionales de su comportamiento queda excluido, mientras que dentro de los comportamientos es posible promulgar ideas que serían inaceptables en un nivel más amplio. Una comisión curricular deberá tener en cuenta, por ejemplo, lo que exigen tradicionalmente los otros programas de su grado o nivel; tan sólo será aceptable lo que pueda lograrse sin arriesgar las relaciones reconocidas con otras tradiciones referentes a las materias.

Como resultado, el *margen de cambio* previsto en cualquier programa normal es más bien estrecho. Tan sólo debe contarse con ciertos progresos, que no requieran cambios considerables en ninguna enseñanza convencional. En el mejor de los casos, el programa abrirá sus puertas a un cambio futuro ampliando el margen de la toma de decisiones local y aportando ideas sobre lo que podría cambiarse. Pero, como se indicaba en una encuesta realizada en mi estado natal (9), la mayoría de los miembros de la comisión no confían demasiado en la intención de sus colegas de seguir cualquier novedad. Por tanto, en lugar de introducir nuevos contenidos, lo que hace el programa es indicar que algo se ha convertido en tradición.

La consideración de estos límites de la deliberación y de la toma de decisiones es un supuesto previo necesario (véase I.2) y, al mismo tiempo, un límite eficaz en cualquier construcción curricular. En consecuencia, los fines fundamentales del diseño curricular no son un tema a tratar en las comisiones (10). Aunque parezca

---

(9) No se nos permitió publicar éstos ni otros datos detallados sobre el nivel estatal porque algunas de las administraciones estatales respectivas temían que cualquier uso comparativo de los mismos pudiera dañar la reputación y legitimación de sus procedimientos (Haft, Hopmann y cols., 1986). El argumento oficial era, no obstante, que la protección de los datos personales prohibía cualquier publicación. Al mismo tiempo, las administraciones nos pedían que les facilitásemos informalmente cuantos datos, sobre su propio estado, nos fuera posible, como medidas de «valoración interna».

(10) No se abandonan sencillamente, sino que se reprimen de una forma psicológicamente clarificadora. Puesto que los miembros relacionan la necesidad del cambio (a pesar de los hechos) con razones sociales, políticas, culturales, etc., internas de la escuela, los motivos no desempeñan un papel importante en su razonamiento curricular. Cuando se les preguntaba si, al menos, los conceptos educativos en sus comisiones eran uniformes, la mayoría asentían. Sin embargo, al comparar la forma en que expresaban personalmente sus conceptos se advierte a menudo que no tenían mucho en común, pero también que no eran conscientes de este hecho. En mi estudio encontré ejemplos en los que todos los

mentira, un famoso profesor de enseñanza aleman, autor de varias obras sobre la armonización de la política, la moral y la educación, declaraba como miembro de una comisión que la política se tenía que dejar a un lado porque estaba en juego la pedagogía.

II.3. Segmentación de la deliberación

La curiosa diferenciación entre política y educación no es únicamente un punto de vista teórico, sino un elemento básico de las estructuras actuales. En el curso de la historia, el aspecto político de la deliberación curricular ha sido desplazado y totalmente separado del desarrollo curricular en las comisiones. Esta diferenciación, que además es cada vez más aguda desde finales del siglo XIX, está sancionada jurídicamente en algunos estados alemanes desde los años setenta.

La intervención de las *organizaciones* externas en la deliberación suele producirse en dos etapas de la elaboración curricular: durante la preparación del cambio del currículum y, en menor medida, con ocasión de la evaluación crítica del programa antes de su promulgación. Sin embargo, un estudio de todas las organizaciones que habían intervenido oficialmente al menos en un estado entre 1980 y 1985 reveló que este área del diseño curricular (diferenciada del trabajo de las comisiones) no se ajustaba a ningún modelo uniforme. Padres y alumnos, empresarios y sindicatos, iglesias y partidos políticos, organizaciones y asociaciones de todo tipo quieren participar en el diseño curricular. Sin embargo, hay considerables diferencias al decidir a quién se le pide que tome parte en las diferentes secciones.

Cabe especular sobre las razones de estas diferencias. Para rechazar el argumento tradicional, puede afirmarse que no tienen nada que ver con la política de partidos. Estos no influyen de forma demostrable en las estructuras de elaboración de la política curricular. Por lo demás, tampoco es posible señalar ningún otro factor decisivo que determine la magnitud y el nivel de intervención en cualquier circunstancia. El único fenómeno coherente es que la participación estimule, a su vez, la participación. En otros términos: hay estados que tienen una tradición de intervención por parte de las organizaciones y otros que no la tienen, y tanto unos como otros se aferran normalmente a su tradición. El aumento de la intervención en todos los estados durante las últimas décadas no ha paliado estas diferencias. Por otra parte, la participación de las asociaciones de profesores puede tomarse como un índice de predicción fiable de la intervención general: allí donde las asociaciones de profesores han participado en la deliberación curricular, las restantes organizaciones también lo han hecho.

---

miembros de una comisión declaraban estar de acuerdo y ninguno tenía ningún argumento que coincidiera con el de los demás. Una reacción común que se señalaba en el informe es que, cuando se abordaban los temas fundamentales, surgían irritaciones. Cada miembro actuaba como si hubiera consenso y cualquier tema que alterara este sentimiento se tuviera que eliminar.

Algunos otros factores que caracterizan la magnitud y el nivel de la participación en la deliberación por parte de las organizaciones pueden expresarse así:

- *Garantías jurídicas:* suele concederse un acceso más fácil a la discusión curricular pública a las organizaciones cuyo derecho a intervenir está garantizado por la Constitución o por la ley. Los ejemplos más destacables son las iglesias, en el área de la enseñanza religiosa, y los padres, en algunas áreas de especial preocupación, como la educación sexual.

- *Reconocimiento de la tradición:* muchas orgnizaciones gozan de un derecho informal de participación simplemente porque siempre ha sido así y nadie se arriesga al conflicto que surgiría si se les excluyera. Es lo que ocurre con organizaciones poco importantes en otros aspectos, pero con una destacable historia en el diseño curricular, como la Gesellchaft der Naturforscher und Ärzte (una sociedad científica famosa en el pasado).

- *Cooperación vertical:* algunas organizaciones cooperan con otras que tienen acceso a ámbitos diferentes de la deliberación curricular; por ejemplo, para mencionar la coalición más común, con una organización de padres, un partido político y un sindicato de profesores.

- *Ruido público:* un hecho sencillo y empíricamente demostrado es que cuanto más ruido pueda hacer una organización en los periódicos y en otros medios de comunicación, en parlamentos y en reuniones, mayor será la reacción de la Administración cara al público (al menos de forma simbólica).

- *Relaciones personales:* en muchos casos, las relaciones personales entre los miembros de la comisión y los dirigentes de organizaciones sociales abren la vía a la participación. En la mayoría de los casos, esta relación se basa en la comunidad de pertenencia (p. ej., los miembros de una comisión curricular pertenecen al mismo tiempo a la asociación de la materia respectiva o a un sindicato de profesores).

- *Competencia en las materias:* las organizaciones sin una reputación singular en el campo abarcado por un programa nunca están representados en las comisiones; en cambio, otras organizaciones con menos peso social y sin ninguna presencia en el proceso oficial de deliberación ejercerán más influencia si cuentan con más reputación en una determinada materia. Son ejemplos evidentes los representados por las asociaciones de profesores de historia o de profesores de ciencias.

Conviene señalar que el grado de participación oficial no tiene ninguna relación con el grado de influencia práctica en la redacción final del currículum. Una organización con una fuerte presencia en la deliberación curricular puede ejercer menos influencia que otra que no tenga una participación visible en absoluto (11).

---

(11) En nuestro estudio, un ejemplo sorprendente era el diferente grado de participación mostrado por las organizaciones empresariales y por los sindicatos. Estos últimos actúan en casi todas las áreas de la elaboración curricular, estando presentes en los parlamentos y en los debates públicos sobre las políticas educativas, y representados por miembros de los sindicatos de profesores en las comisiones. En

Más aún, dada la propia estructura de la segmentación del discurso, la participación de las *organizaciones* influye en la formulación precedente de los principios educativos y en las áreas que han quedado excluidas del desarrollo curricular, pero como ya se ha dicho, apenas influye de forma demostrable en la redacción del currículum. Son sencillamente dos mundos diferentes de deliberación.

II.4. Efectos en la enseñanza

La estructura segmentada de la intervención de las organizaciones en la deliberación pública se complementa con la aplicación del sistema de licencias. Probablemente lo peor que un profesor alemán puede imaginar es que, excepto en los exámenes, cualesquiera otras personas puedan controlar la «vida» de la enseñanza y destruir así el *telón de acero* que normalmente mantiene a la enseñanza apartada del público y del escrutinio profesional. El límite de la libertad del profesor detrás de este «telón de acero» no está fijado únicamente por el programa. Pueden ser incluso más importantes otros regímenes, que quizá formaron parte del programa en un principio, pero que después han sido transferidos a comportamientos distintos. Este *segundo nivel de control curricular* corresponde a la legislación escolar, a las normas sobre los exámenes, a la aprobación de los libros escolares y de los demás materiales educativos; resumiendo, a diferentes medios que no afectan a la elección de los contenidos establecidos por el propio programa, pero que influyen en el margen de maniobra que queda (12).

Los datos relevantes de que disponemos en la República Federal sobre la aplicación de los programas a nivel de aula (resumiendo, Baumert, 1980; Axnix, 1983; Grimmer, 1983; Kunert, 1983; Haenisch, 1982, 1983; Gaebe, 1985; Hopmann, 1988*a*) encajan en este marco:

- El *grado de lealtad* al programa prescrito varía entre el 30 y el 90 por 100, dependiendo de la materia. Por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas o de lenguas extranjeras probablemente se ajustará más a las directrices dadas que la de la música, el arte o la educación física. El grado de lealtad depende directamente de la estructura (científica) inherente al contenido que se enseña e indirectamente del segundo nivel de control curricular ya descrito: las materias en las que los libros de texto y los demás medios del segundo

---

cambio, las asociaciones patronales apenas muestran ninguna actividad en el desarrollo curricular ni en el área de las materias y se limitan a hacer declaraciones en términos generales sobre las necesidades educativas. No poseen, oficialmente, los recursos suficientes para comprometerse en cuestiones tan complicadas sin estar familiarizados con ellas. De hecho, al no ser quienes deciden el valor de los certificados escolares a largo plazo, esperan que ninguno de sus intereses fundamentales se vea marginado.

(12) Para ofrecer un ejemplo: un currículum de carácter más bien abierto establecido en un programa puede, en realidad, forzar un cierto tipo de estudio si el único libro de texto obligatorio tiene una importancia indiscutible en la enseñanza; en cambio, una parte de un currículum muy restrictiva podrá pasar inadvertida si no hay otros mecanismos que fuercen su utilización. Generalmente, el segundo nivel de control curricular no sobrepasa de forma visible un límite que pudiera socavar el sistema de licencias.

nivel tienen una larga tradición se imparten siguiendo más de cerca el programa que las otras.

- El *grado de novedad* que presenta una materia afecta directamente al conocimiento y a la utilización del currículum escrito. En las materias tradicionales, es menos probable que alguien preste atención al programa que en las nuevas, como la ciencia de la información.

- La antigüedad y el *grado de experiencia profesional* del profesor tienen un efecto similar: cuanta mayor sea su experiencia, menos familiarizado estará con la última versión del programa.

- Los profesores se sirven de los programas escritos para establecer planes para todo el año, no para una semana, y mucho menos para una clase. Esto corresponde a su propia *perspectiva de planificación* y al principio inherente que exige una lealtad general y no la obediencia a los menores detalles, así como al hecho de que, normalmente, lo que puede sujetarse al examen de otras personas y a un control administrativo es la planificación anual, no diaria, del profesor.

- Por último, a nivel local, los programas se examinan en los casos de innovación o controversia, no en los de tradición o de asentimiento. Esta *utilización a pesar de su lógica propia de su construcción* es una consecuencia del diseño global de los programas en nuestro modelo. La Administración educativa tiene que actuar como si las directrices dadas hubieran sido promulgadas localmente mientras no se demuestre lo contrario. Por tanto, donde no haya innovación ni controversia, no hay necesidad de esmerarse en el currículum, ya que no hay nada que establecer. Así pues, no debe sorprender que en ninguno de los estudios sobre las restricciones de la enseñanza se informe de la existencia de un importante número de profesores que se sientan a disgusto con las prescripciones del currículum.

En resumen, es erróneo hablar del efecto de los programas a nivel del aula. En nuestro sistema de elaboración curricular, como Wilhelm Rein ya observara a finales del siglo XIX, los programas no van normalmente por delante de la experiencia diaria, sino por detrás de ella. Como sumarios de tradiciones acreditadas, su efecto consiste en que refuerzan lo que predomina.

III. NORMAS COMUNES DE LA ELABORACIÓN CURRICULAR

La cuestión es, no obstante, si las estrategias y estructuras esbozadas deben considerarse características de la administración prusiana desarrolladas localmente o como herramientas mucho más comunes que puedan ajustarse a casi cualquier caso de administración curricular a nivel superior al del aula. Se trata de una cuestión decisiva si se va a utilizar este modelo para comparar las historias nacionales de la administración curricular.

Como elemento de la administración general, la administración curricular ha de utilizar normalmente las herramientas disponibles en la «caja de herramientas»

administrativa (Hood, 1983). Por tanto, no cabe suponer que las estrategias aplicadas en tradiciones nacionales diferentes sean copias unas de otras. Es cierto que los procedimientos utilizados en Alemania, Suecia, Islandia y Austria, así como las que aplican actualmente en los sistemas de administración curricular de Inglaterra y Gales, son casi idénticos. Pero, ¿qué sucede con la tradicional soberanía local de Estados Unidos, o con el sistema combinado de toma de decisiones a nivel local y estatal que se aplica en Dinamarca y que quizá se introduzca en Nueva Zelanda en un futuro próximo? Aunque las respuestas definitivas dependen de investigaciones futuras, parece probable que existan características comunes.

A efectos comparativos, las estrategias generales han de separarse en tres componentes básicos, que puedan reorganizarse entonces conforme a las circunstancias nacionales concretas. No es accidental que recuerden a la famosa «ciencia (administrativa) para salir adelante» (Lindblom, 1959, 1979). Los tres componentes, sin excepción, utilizan la diferenciación como herramienta básica, y la diferenciación administrativa es, ciertamente, un procedimiento para «salir adelante».

III.1. Compartimentación

Si la regla básica de la compartimentación se tuviera que resumir en una frase, resultaría algo así como una versión actualizada del conocido adagio romano «divede et impera»: ¡*Si no puedes decidir, divide*! Cualquier cambio curricular complejo requiere más recursos de los que están normalmente a disposición de las administraciones curriculares. En estas condiciones, las administraciones deben buscar herramientas adecuadas para hacer frente a unos procedimientos más complejos de toma de decisiones y de ejecución. El proceso de toma de decisiones y de control debe subdividirse así en fases sucesivas. En la práctica, los elementos disponibles pueden separarse o bien a nivel de los contenidos, diferenciándose entonces el sistema jurídico, o bien a nivel de las instituciones, creándose entonces una pirámide de organismos especializados. En cualquiera de los dos casos, las estrategias tendrán que apoyarse en estructuras de diferenciación que ya estén socialmente establecidas. Habrán de basarse, por ejemplo, en la estructura de los conocimientos dada, tal como se expresa en la división de materias, en lugar de esforzarse por aplicar un concepto diferente, aunque esto último resultara más conveniente desde un punto de vista educativo. Generalmente, las diferenciaciones en función de las instituciones y las basadas en los contenidos se combinan, practicándose dentro de las divisiones institucionales otras subdivisiones basadas en aspectos jurídicos o en otros aspectos de los contenidos respectivos.

No es fácil obtener autorización para abandonar el marco de administración de materias existente y, cuando se concede, se limita siempre a áreas de materias estrechamente relacionadas: la «coalición», utilizando el término de Goodson (1983), que hace que una materia particular sólo pueda debilitarse desde dentro. De ahí que los esfuerzos realizados en Inglaterra para lograr un enfoque integrado de las ciencias solamente tuvieran éxito allí donde contaron con el apoyo de una combinación de incentivos y de una gran escasez de profesores de ciencias (Woolnough, 1990). Parece casi imposible implantar el

enfoque integrado como forma regular en la enseñanza de las ciencias a menos que se apliquen programas pertinentes en la esfera de la Administración y de la propia escolarización (lo que, por supuesto, podría resultar difícil, dada la división social de las disciplinas).

El hecho de que los enfoques integrados no resulten útiles en los sistemas compartimentados no significa, sin embargo, que deba haber distintos conceptos curriculares en cada compartimiento. Al contrario, los límites del sistema en conjunto restringen el grado de cambio que un único esfuerzo puede lograr. En los sistemas compartimentados no queda ningún nivel accesible en el que el diseño curricular pueda organizarse como un esfuerzo de construcción social de una estructura y una distribución del conocimiento totalmente modificadas. No pueden desafiarse las dependencias ni las idea dominantes establecidas. Por tanto, si hay un concepto curricular predominante en el que se pueda apoyar el sistema en conjunto, habrá que aceptarlo como una de las reglas del juego dentro de cada compartimiento, y los cambios tendrán que respetar los límites de variación por él impuestos.

Además, los mecanismos que se describen aquí representan solamente el aspecto técnico, la *gramática del control curricular.* Los sistemas diferenciados, sin embargo, exigen algo más que la integración gramatical por aplicación del sistema de «licencias» (como se explica más adelante). Necesitan símbolos mediante los cuales la *semántica* del currículum, sus supuestos medios y fines, puedan asimismo integrarse, incluso cuando la diferenciación haya borrado prácticamente toda identidad semántica. Este aspecto de la legitimación se construye o bien en procesos de deliberación formalmente organizada, como debates parlamentarios y programas escritos, o bien en contextos de deliberación informal, como las discusiones públicas sobre lo que aprendemos en la escuela. Como instrumentos de legitimación, estas deliberaciones se simbolizan a sí mismas, al igual que las cuestiones que abordan, dando la impresión de que todas las personas que intervienen comparten un lenguaje común (p. ej., al hablar de la escuela o del currículum en general o sobre temas especializados, como el vocacionalismo, la educación moral o las habilidades básicas), y, además, mantienen la falacia de que los currícula y las administraciones curriculares son valorados en función de su capacidad para alcanzar los fines o efectos expresados por dichas etiquetas (Kliebard, 1990).

Estos símbolos deben comunicarse en el curso de la deliberación curricular. De lo contrario, nadie podría estar seguro de que el proceso segmentado tiene un núcleo común. Ahora bien, ni el bagaje contextual ni su significado concreto pueden convertirse en un tema central en sí mismos. Esto podría demostrarse, por ejemplo, con los datos empíricos de Alemania Occidental, y probablemente sea cierto para cualquier administración curricular, lo cual revelaría que, de hecho, quienes comparten los símbolos casi nunca tienen una visión común que se extienda más allá de las etiquetas presentadas (véase nota 10), y que generalmente es imposible verificar la sustancia reivindicada por una etiqueta. Por tanto, si se debatiera a fondo el significado de las etiquetas, se destruiría el lenguaje común de la administración curricular y, por tanto, la necesaria ficción de que los medios y los fines denominados por los símbolos son el objeto del cambio curricular. En resumen,

cualquier variación obtenida gracias a la compartimentación se perdería si los símbolos clave de la deliberación curricular (ya sean parte de un código elaborado o sencillamente principios de sentido común) aflojaran su presencia indiscutida en la mayoría de los compartimientos.

III.2. Sistema de licencias

En cualquier administración, el margen de variación práctica está definido por la relación entre los niveles de toma de decisiones y los niveles de ejecución. El sistema de licencias representa un procedimiento para ampliar el alcance de la variación mediante la aplicación de una regla especial de la administración moderna surgida a partir de su escasez estructural de recursos: *se asume el control, pero se deja la responsabilidad a otros.* De hecho, la responsabilidad casi desaparece cuando la diferenciación funciona correctamente. La Administración, como maestra del juego, puede, sin embargo, contentarse con un sistema en el que la responsabilidad, sin llegar a pederse en la red de compartimentos, se deposite en los ejecutantes últimos del programa.

Así pues, el sistema de licencias constituye un elemento inherente a la administración curricular, por mucho que varíe en apariencia. En los primeros días del Lehrplanerbeit prusiano, el sistema de licencias se manifestaba en la selección local de los contenidos tal como se preveía en el proyecto de currículum de la escuela. A finales del siglo XIX, la licencia se transfirió a los profesores, considerados individualmente, y el currículum de la escuela perdió importancia. Para ello fue necesario que el sistema centralizado de elaboración de programas hubiera alcanzado el grado de desarrollo suficiente para ser aceptado como marco de las actividades del aula (Hopmann, 1988a, 43 y ss.). Allí donde falta un sistema centralizado de elaboración de programas tienen que arbitrarse otros niveles de preparación del marco de actuación, que se ocupen de los efectos del sistema de licencias. De otra forma, la libertad de acción de los profesores se restringiría gravemente y la responsabilidad de cualquier posible resultado de la escolarización recaería abiertamente en los responsables de la toma de decisiones.

Dudo que haya sistemas escolares desarrollados en los que las decisiones y la ejecución curriculares sigan dependiendo exclusivamente del control local, al margen de todo tipo de estructuras que apliquen el sistema de licencias. El caso de Estados Unidos merece ser comentado (véase resumen en Wimpelberg y Ginsberg, 1989). Formalmente, la elaboración de la política curricular corresponde a las instituciones locales, a los distritos escolares y a entidades similares. En la actualidad se observa un efecto cada vez mayor de los regímenes nacionales y estatales, unos de carácter legal y otros derivados de incentivos financieros de un tipo que las instituciones locales difícilmente pueden rechazar. Los requisitos de admisión establecidos por los colegios universitarios y las universidades, sustitutivos tradicionales de los regímenes centralizados, también han ejercido una gran influencia. Junto con las coaliciones de materias ya mencionadas (Goodson) y surgidas de la división social y académica del trabajo, se ha hecho un gran es-

fuerzo, como señala Kliebard (1986), para configurar el currículum de la escuela secundaria a largo plazo.

En Dinamarca, desde 1855 se ha desarrollado gradualmente una versión más institucionalizada. En la enseñanza primaria, las autoridades locales tienen derecho a decidir el currículum que quieren. Formalmente, todo lo que deben reconocer es la división de materias requerida y ciertos niveles de rendimiento que los alumnos deben haber alcanzado en el momento del examen final. Las autoridades centrales pueden facilitar proyectos de programas, pero depende de los organismos locales su aceptación o no. Generalmente, más del 75 por 100 de los destinatarios los aceptan sin cambios (Degnbol, 1985).

Las diferencias más llamativas entre el sistema de licencias centralizado y los sistemas sustituyen éstas por otros niveles intermedios de control no parecen referirse a los efectos prácticos, sino a la retórica pública. Mientras que, en caso de una crisis de legitimación, en los sistemas centralizados se observa una tendencia a resaltar la *libertad de enseñanza,* los menos centralizados parecen estar abiertos a las demandas que reclaman más intervención (Bruggem, 1989). Se pueden encontrar ejemplos en los Países Bajos, en Inglaterra y en Gales, donde el Estado tradicionalmente no interfiere en la Administración curricular. A partir de la aparición de unas nuevas y poderosas tendencias al desarrollo de sistemas de programas más centralizados, «nacionalizados», reaparecieron en esos países por supuesto, todas las dificultades que habían acompañado al crecimiento de la Administración curricular en Alemania, Austria y algunos países escandinavos. Las soluciones a que se recurrió son las bien conocidas de los modelos occidentales y de Europa del Norte: la compartimentación, la segmentación y la reiterada afirmación de que la centralización implica la aplicación de un sistema de licencias, es decir, la garantía de una libertad de enseñanza mayor de la que el profesor podría disfrutar en un sistema de control local.

III.3. Segmentación

Esta retórica constituye la esencia de la Administración curricular como acción simbólica (Haft y Hopmann, 1990b). Por supuesto, sólo alcanza sus objetivos si hay medios establecidos para su comunicación. Hay que persuadir tanto a la opinión pública como a los profesores de que se está velando por sus intereses. Una segmentación al estilo prusiano, o cualquier otro régimen basado en los mismos principios, es una de las estrategias posibles. Hay diferencias, por supuesto, debidas al grado de centralización alcanzado por la parte institucionalizada del trabajo curricular. Desde el punto de vista formal, la afirmación de un comité norteamericano de que «la nación está en peligro» (13) no surtirá ningún

(13) El profesor Hopmann se refiere aquí al título del famoso informe *A Nation at Risk* (1983), redactado por la «Comisión nacional para la excelencia de la educación» y dirigido al Secretario de Educación norteamericano. Véase traducción española: «Estados Unidos. Una nación en peligro: El imperativo de una reforma educativa», *Revista de Educación,* n.º 278, 1985, pp. 135-153. Nota de M. A. Pereyra.

efecto en las decisiones curriculares a nivel estatal ni local. De hecho, sus repercusiones podrían ser superiores a las que ejercen la mayoría de las comisiones oficiales establecidas en los estados de Alemania Occidental para preparar revisiones de los documentos de los programas mediante la elaboración de un marco general (Hopmann, 1988a, p. 197 y ss.), debido a la inexistencia de precauciones institucionalizadas para evitar la intromisión de dicho comité en el desarrollo curricular a nivel estatal o local.

La división institucionalizada del debate público y de la elaboración curricular profesional parece decisiva, en mayor o menor grado, para el control administrativo. Todas las entidades que intervienen en la formulación de políticas o en la negociación de intereses deben estar estrictamente separados de las que tienen la responsabilidad del desarrollo curricular concreto. Las administraciones de los países angloamericanos han aprendido bien esta lección, al igual que de Alemania Occidental y los países escandinavos. Parece incluso necesario transferir la compartimentación de la toma de decisiones y de la aplicación del currículum a los procesos de deliberación precedentes (14). Si el proceso completo de elaboración curricular se entregara a entidades externas, tales como institutos académicos o curriculares, las contrafiguras de la administración en el proceso de deliberación, la opinión pública y los expertos procedentes de los ámbitos locales o escolares, se sentirían olvidados y, con su intervención combinada, provocarían graves deficiencias de legitimación en la Administración. Esto es exactamente lo que ocurrió a algunos de los principales proyectos de revisión curricular de Alemania Occidental durante los años setenta, antes de que fracasaran.

BIBLIOGRAFÍA

Axnix, K. *Lehrplan aus Lehrersicht.* Frankfurt, 1983.

Baumert, J. «Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung», en Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Comp.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland,* vol. 1. Reinbek, 1980, pp. 589-748.

Baumgart, F. «Modernisierung unter Konversativem Vorzeichen. Zur preussischen Bildungspolitik in der Ära Beckedorff», en Jeissman, K. E. (Comp.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert.* Stuttgart, 1989, pp. 117-127.

– *Zwischen Reform und Reaktion. Preussische Schulpolitik 1806-1859.* Darmstadt, 1990.

Berg, C. *Die Okkupation der Schule.* Heidelberg, 1973.

Bruggen, J. C. V. «Lehrplanarbeit in Westeuropa», *Bildung und Erziehung, 42* (1), 1989 pp. 39-56.

(14) De hecho, en la mayoría de los casos esta segmentación ya viene dada por el carácter académico de la materia y por la deliberación curricular profesional y su efecto en el discurso público.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Comp.), *Lehrplanentwicklung und Schulpraxis.* Bonn, 1984.

Cornbleth, C. *Curriculum in Context.* Londres, 1990.

Degnbol, L. «Folkeskolens Undervisningsplaner», *Uddannelseshistorie.* Copenhague, 19, 1985, pp. 47-64.

Englund, T. *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education.* Uppasala Studies in Education 25. Lund, 1986.

Frey, K. *Theorien des Curriculums.* Weinheim, 1971.

Gaebe, B. *Lehrplan im Wandel.* Frankfurt/Berna/Nueva York, 1985.

Goodson, I. *School Subjects and Curriculum Change.* Basingtoke, 1983.
- (Comp.), *International Perspectives in Curriculum History.* Londres, 1987.
- *The Making of Curriculum. Collected Essays.* Londres, 1988.
- «The Social History of School Subjetcs», en Haft, H. y Hopmann, S. (Comp.), *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1980, pp. 81-90 [traducción española incluida en el estudio del profesor Goodson que aparece en el volumen 295].

Grimmer, K. y cols. *Schulrecht, Schulverwaltung und Unterrich.* Weinheim, 1983.

Gundem, B. B. *Skolefaget i skolereformen. Utviklingen av engelskfaget som del av skolereform og lareplanrevision.* Oslo, 1986.
- «Aspects of the Rise of Curriculum Administration in Norway», en H. Haft y S. Hopmann (Comp.), *Case Studies in Curriculum Administration History.* London, 1990, pp. 31-45 (1990a).
- *Lareplanpraxis og Lareplanteori.* Oslo, 1990b.

Haenisch, H. *Lehrpläne auf dem Prüfstand.* Paderborn, 1982.
- *Lehrer und Lehrplan.* Soest (LSW), 1985².

Haft, H.; Hopmann, S.; Frey, K.; Mackert, R.; Menck, P. y Westphalen, K. *Lehrplanbeit in Kommissionen.* Kiel (IPN), 1986.

Haft, H.; Hopmann, S; Riquarts, K. y Waldow, H. J. (Comp.), *Kieler Lehplanverzeichnis (KILV). Verzeichnis aller gültigen Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.* Kiel (IPN), 1986 y ss.

Haft, H. y Hopmann, S. «Entwicklung staatlicher Lehrplanarbeit seit 1970», *Die Deutsche Schule,* 4, 1987, pp. 506-518 (1987a).
- «Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit», *Zeitschrift für Pädagogik 33* (3), 1987, pp. 381-400. (1987b).
- «State-run Curriculum Work», *Journal of Curriculum Studies 21* (2), 1989, pp. 185-190.
- (Comp.), *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1990a.
- «Curriculum Making as Symbolic Action», en H. Haft y S. Hopmann (Comp.), *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1990b, pp. 159-173.

Haller, H. D. *Prozess-Analyse der Lehrplan– und Curriculumentwicklung in der Bundersrepublik Deutschland.* Konstanz, 1973.

Heinemann, M. *Schule im Vorfeld der Verwaltung.* Gottinga, 1974.

Herrlitz, H. G. *Studium als Standesprivileg.* Frankfurt, 1973.

Hodson, D. «Democratization, Abdication or Regulation? Changing Patterns of Science Curriculum Development and Educational Administration in New Zealand Since 1960», en H. Haft, y S. Hopmann, (Comp.), *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1990, pp. 101-124.

Hopmann, S. *Lehrplanarbeit ais Verwaltungshandein.* Kiel (IPN), 1988a.
- (Comp.), *Zügange zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit.* Kiel (IPN), 1988b.
- «Die Entwilderung der Pöbels. Soziale und administrative Funktionen einer Unterrichtsreform in der ersten Hälfte des 19. Jahrhumdersts», *Bildung und Erziehung, 43* (4), 1990, pp. 391-408.
- *Praxis als Arkanum. Beobachtungen zum pädagogischen Vormäz in Schleswig-Holstein.* Multicopia. Kiel, 1991 (en prensa: *Pädagogische* Rundschau, *45,* 1991).

Hoppmann, S. y Haft, H. «Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung», *Bildung und Erziehung, 43* (4), 1990, pp. 361-378.

Hopmann, S.; Haft, H. y Frey, K. «Verbände und Organisationen in der Lehrplanarbeit», *Bildung und Erziehung, 42* (1), 1989, pp. 57-70.

Howell, D. A. y Brown, R. *Educational Policy Making.* Londres, 1984.

Josefzoon, E. O. y Gorter, R. I. *Core Curriculum: A Comparative Analysis.* Enschede (SLO), 1985.

Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum 1893-1953.* Londres/Boston, 1986.

- «Curriculum Policy as Symbolic Action: Connecting education with the Workplace», en H. Haft y S. Hopmann (Comp.) *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1990, pp. 143-158.

Koselleck, R. *Preussen zwischen Reform und Revolution.* Stuttgart, 1967.

- *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten.* Frankfurt, 1979.

Kraul, M. *Das deutsche Gymnasium 1780-1980.* Frankfurt, 1984.

Künzli, R. *Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplans: Ordnung und Wandel.* Kiel, 1986.

- «Lerhplanung – Der *unmögliche Diskurs* oder Sicherung von Permanenz», en S. Hopmann (Comp.) *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit,* Kiel (IPN), 1988, pp. 235-257.

Kunert, K. *Wie Lehrer mit dem Lehplan umgehem.* Weinheim, 1983.

Leschinsky, A. y Roeder, P. M. *Schule im historischen Prozeb. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erzienhung und gesellschaftlicher Entiwicklung.* Stuttgart, 1983.

Lindblom, C. E. «The Science of Muddling Through», *Public Administration Review, 19,* 1959, pp. 79-88.

– «Still Muddling Not Yet Throught», *Public Administration Review, 39,* 1979, pp. 517-526.

Lohmann, I. *Lerhplan und Allgemeinbildung in Preussen.* Frankfurt, 1984.

Lundgren, U. P.; Svingby, G. y Wallin, E. (Comp.) *Makten öven läroplaner.* Estocolmo, 1979.

– *Att organisera omväriden. En introduktion till läroplansteori.* Estocolmo, 1979.

Mitchell, D. E. «Educational Policy Analysis: The State of the art», *Educational Administration Quarterly, 20* (3), 1984, pp. 129-160.

Müller-Rolli, S. F. *Die höhere Schule Preussen in der Weimarer Republik.* Colonia, 1985.

Nissen, G.; Teschner, W. P. y Haft, H. (Comps.) *Curriculum Research and Development.* Kiel (IPN), 1978.

Nipperdey, T. «Volksschule und Revolution im Vormärz», en U. Herrmann (Comp.), *Schule und gesellschaft im 19. Jahrhumdert.* Weinheim, 1977, pp. 111-136.

Oelkers, J. *Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert.* Darmstadt, 1989.

Prophet, R. B. «Curriculum Policy Development and Social Control: Science Education in Nineteenth Century England», en H. Haft y S. Hopmann (Comps.). *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1990, pp. 91-100.

Rein, W. «Stichwort *Lehrplan*», en W. Rein (Comp.). *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik,* vol. 4. Langensalza, 1987, pp. 483-504.

Tenorth, H. E. «Lehrplanarbeit und Lehrerarbeit», en S. Hopmann (Comp.). *Zügange zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit.* Kiel (IPN), 1988, pp. 101-141.

Wehler, H. U. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vol. 1. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära: 1700-1815.* Munich, 1987.

Weniger, E. *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930).* Weinheim, 1952.

Wimpelberg, R. K. y Ginsberg, R. «The National Commission Aproach to Educational Reform», en J. Hannaway y R. L. Crowson, *The Politics of Reforming School Administration.* Nueva York, 1989, pp. 13-26.

Woolnough, B. E. «Changes in Physics Teaching in England Since 1960: The People, Policies and Power in Curriculum Administration», en H. Haft y S. Hopmann (Comps.). *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, 1990, pp. 125-139.

Wunder, B. *Geschichte der Bürokratie in Deutschland.* Frankfurt, 1986.

MONOGRAFICO

¿DINOSAURIOS O DELFINES? ORIGEN Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD ORIENTADA HACIA LA INVESTIGACIÓN

BJÖRN WITTROCK (*)

> «Para sobrevivir en este mundo de dinosaurios corporativos, la educación superior puede transformarse a sí misma en dinosaurio, en un gigante burocrático que se mantenga por sí mismo en la lucha darwiniana» *Harold Perkin.*
>
> «Su confianza disminuye y asimismo la confianza que en ellos depositan los ciudadanos. No sólo desconfían de sus críticas, sino de ellos mismos; parecen cada vez menos delfines y más dinosaurios» *Aaron Wildavsky.*

La universidad moderna se caracteriza por su dedicación a la investigación. La investigación no es simplemente una actividad entre otras muchas que se puede escoger o no. Muy al contrario, la investigación y la formación investigadora constituyen cada vez más el «sector principal de la universidad» (Parsons y Platt, 1973). La función investigadora ha llegado a convertirse en el «sello de la universidad: aquello que la diferencia de otras instituciones que imparten una educación postsecundaria» (Blume, en el presente volumen). La universidad se describe a menudo como el «hogar» de la ciencia y de los científicos (Wolfle, 1972, y Geiger, en el presente volumen). En aquellos países en los que las universidades fueron adquiriendo gradualmente y durante décadas ese papel gracias al común acuerdo alcanzado, ello significó la creación de un ambiente único de apertura hacia actividades eruditas de los tipos más variados. Pero sería engañoso equiparar su papel de «hogar de la ciencia» con la reclusión al estilo monacal. Por el contrario, incluso en aquellas universidades alemanas del siglo XIX que eran consideradas por lo general como modelos de universidad moderna orientada hacia la investigación, la autonomía y la libertad intelectual que se les concedía, desde el punto de vista de la *Lehrfreiheit, Lernfreiheit y Freitheit der Wissenschaft,* reflejaban fielmente las características políticas y sociales de la sociedad alemana de aquella época (cfr. ej. Metzger, 1978). Además, el enorme crecimiento de las propias universidades en los siglos XIX y XX ha estado íntimamente ligado en todo el mundo occidental al desarrollo

(*) Director del SCASSS (Colegio Sueco de Altos Estudios en Ciencias Sociales), Upsala.

económico y social, así como a la generosidad de los empresarios privados y públicos.

Así, la excelencia en la investigación se ha ido convirtiendo paulatinamente en algo crucial tanto para la reputación como para la obtención de recursos de una universidad (cfr. Ben-David, 1972). De hecho, la importancia de la investigación universitaria después de la Segunda Guerra Mundial ha sido de tal magnitud que la ya tan trillada metáfora de la universidad como torre de marfil alejada del tumulto y de los problemas del mundo «real» ha sido reemplazada por metáforas muy distintas, como la de la universidad como «institución axial» de lo moderno y «sociedad basada en el conocimiento» (Perkin, 1984). La noción de importancia refleja etapas significativas en el papel social de la universidad en muchos países, pero también se ha visto reforzado por un torrente retórico tanto por parte de los representantes universitarios como de los políticos:

> «Mientras que el siglo XIX creía que las aspiraciones históricas del género humano se alcanzarían a través de un desarrollo progresivo de instituciones representativas, el siglo XX acude a las universidades para hacer frente a las profundas implicaciones de la tecnología y el crecimiento de la población. Se asegura prácticamente a diario al público, y la comunidad académica se congratula, que sin la gran universidad moderna orientada hacia la investigación sería prácticamente imposible para la sociedad contemporánea cumplir con sus obligaciones» (Rothblatt, 1968: p. 15).

Tan firme es la creencia en el potencial de las universidades de proporcionar «fuerza científica y tecnológica renovada, adecuadamente adaptada al poder del hombre y estímulo intelectual para responder a los nuevos retos del Estado y la sociedad» (Brickman, en el presente volumen) que tendemos a olvidar que esta creencia tiene un origen relativamente reciente.

Durante décadas, incluso siglos, las universidades del mundo occidental estuvieron, en el mejor de los casos, al margen de la evolución del pensamiento científico y social. Así, un eminente científico británico, T. H. Huxley, escribía a finales del siglo XIX: «que el extranjero que desee conocer la actividad científica o literaria de la Inglaterra moderna perderá tiempo y esfuerzos si visita nuestras universidades con ese objeto» (Huxley, 1895, citado por Lyons, 1983: p. 120). La observación de Huxley no hacía referencia a una crisis a corto plazo en la vida universitaria inglesa. Reflejaba algunos de los efectos de un largo período de abandono y decadencia para las universidades:

> «Las propias universidades no eran lugares donde se pudiera expresar de forma clara y satisfactoria la ambición. Ni siquiera Oxford y Cambridge eran muy populares. Como es bien sabido, las matrículas disminuyeron drásticamente a finales del siglo XVII, siguieron siendo escasas durante todo el siglo XVIII y sólo empezaron a recuperarse lentamente hacia 1800, para volver a disminuir unas décadas más tarde. El modelo de los siglos XVII y XVIII era válido para la mayor parte de las universidades europeas... Hasta los años sesenta del siglo pasado no se puede hablar de un crecimiento sostenido de las matrículas y de una expansión generalizada en el sector de la enseñanza superior inglesa» (Rothblatt, 1982: p. 3).

Las universidades no sólo eran marginales por el número de matrículas, al menos tan importante era el hecho de que la propia ciencia «no hubiese sido un factor fundamental en las universidades de la mayor parte de Europa durante los siglos XVII y XVIII y sólo a lo largo del siglo XIX se hubiese integrado en grandes facultades» (Mendelsohn, 1983, p. 59). Ni siquiera esta integración era en modo alguno una característica general de las universidades más importantes de toda Europa. Por el contrario, se produjo una integración gradual y selectiva en Alemania, donde las universidades representaban el papel de líder y modelo indiscutible. Así, en un reciente libro sobre las universidades inglesas un astuto comentarista afirma:

> «Tres siglos de negligencia, decadencia e incluso oscurantismo separan las universidades medievales de las instituciones reformadas del siglo XIX que son las verdaderas precursoras de las universidades actuales. El renacimiento, la revolución científica y la ilustración evitaron en gran medida a las universidades. Sin embargo, la universidad liberal –un modelo ideal y arbitrario que se puede considerar que floreció entre mediados del siglo XIX y mediados del XX, especialmente en las disciplinas no científicas y en instituciones ubicadas en ciudades no industriales– nunca superó realmente su marginalidad en el mercado intelectual. Ciertamente nunca consiguió y ni siquiera aspiró a ser «líder del mercado» o monopolizar ocasionalmente la posición adoptada por la moderna institución posterior a 1945. Consideraba que su trabajo era enseñar a los alumnos más que descubrir nuevos conocimientos. El cardenal Newman, el dios familiar de la universidad tradicional, no hay que olvidarlo, creía que la investigación formal se realizaba mejor en cualquier institución que no fuera la universidad» (Scott, 1984, p. 3).

Así, mientras que las discusiones contemporáneas sobre la educación superior y la investigación parecen aceptar que la alianza entre las universidades y la investigación es inexorable, inevitable y segura, los documentos históricos y comparativos revelan más bien que dicha alianza es contingente, condicional e incierta. Cuando la tenue y frágil naturaleza de dichos vínculos se hace más evidente nos desplazamos del escenario europeo al norteamericano (cfr. Schwartzman, en el presente volumen). Sin embargo, incluso en el contexto europeo, la tendencia de las universidades a convertirse en «el hogar de los científicos» constituyó un extendido proceso de innovación y difusión, cuyo resultado final sigue abierto a interpretaciones de todo signo.

En este trabajo analizaré, en la *primera sección,* la aparición de la universidad moderna orientada hacia la investigación en función de las tres grandes tradiciones asociadas a la importancia que se concede a las tres funciones claves del conocimiento de las instituciones de educación y enseñanza superior: la educación general o liberal de los no graduados, la formación profesional, y la investigación y formación investigadora respectivamente (cfr. también Parsons y Platt, 1973). En el contexto europeo, estas tres funciones han recibido una importancia sustancialmente diferente según la tradición de los diferentes países: la tradición francesa –algunos la denominarían «napoleónica»– de la excelencia en la formación profesional, una tradición anglosajona –o «newmaniana»– de educación general o liberal de los no graduados y un temprano predominio alemán

–«humboldtiano»– en el desarrollo de la investigación y de la formación investigadora con una base universitaria.

Sin embargo, el *quid* de la cuestión reside en que la aparición de la moderna investigación basada en la universidad no es fruto de un simple despliegue sucesivo de una única tradición, particularmente la humboldtiana. La evolución hacia una posición realmente destacada de la moderna universidad investigadora se produjo en un contexto caracterizado por la confluencia de tradiciones de educación liberal, formación profesional, e investigación y formación investigadora, especialmente en Estados Unidos, donde estas diferentes tradiciones no se excluían entre sí, sino que se superponían unas a otras.

La *segunda sección* se centra en los problemas de la investigación universitaria que surgieron al producirse un crecimiento asimétrico de la enseñanza superior, por un lado y la investigación, por otro, después de la Segunda Guerra Mundial. Durante el decenio de 1970 se hablaba cada vez más de la crisis de las universidades y de la investigación de base universitaria en el mundo occidental. Dicha crisis se describía a menudo en términos de recortes presupuestarios en los recursos destinados a la enseñanza superior y a la investigación; o también muchos comentaristas mostraban la investigación universitaria como una institución acosada por fuerzas hostiles a la verdadera esencia de la investigación libre y erudita. Debo afirmar, sin embargo, que la universidad moderna orientada hacia la investigación ha sido más bien víctima de su propio éxito y de un crecimiento sin precedentes; la influencia externa creciente sobre la propia investigación, ya sea por la intrusión profesional en los asuntos privados de la investigación o por «arrastre epistémico» (Blume y Elzinga, en el presente volumen), puede considerarse suficientemente real. Pero si esto es así, se trata sobre todo del efecto lateral inadvertido o al menos imprevisto de la negociación que llevaron a cabo de buena gana los políticos que intentaban eliminar los males y las enfermedades sociales y los investigadores deseosos de extender la «frontera infinita» de la ciencia y vender los resultados de las investigaciones para obtener recursos para investigar.

Sin embargo, el presente trabajo, así como la mayor parte de las contribuciones a este volumen, defenderá también que la panoplia de políticas de investigación presentadas en todo el mundo occidental, y a menudo suficientemente reflejadas en las deliberaciones de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), durante el decenio de 1970 bajo títulos tales como investigación sectorial o investigación según el principio cliente-contratista –y que Geiger tacha (en el capítulo 3 del presente volumen) de «política científica ampliada»– se sumaba a los crecientes problemas de la investigación de base universitaria y era esencialmente contraproducente por su vinculación a mecanismos de planificación y control externos, en vez de adoptar medidas tendentes a reforzar la vitalidad interna del sistema de investigación.

La *tercera* y última *sección* de este trabajo perfila brevemente algunos pasos cruciales dirigidos a la obtención de una estrategia para hacer frente a los problemas examinados en la sección anterior. El argumento básico es que los pro-

blemas claves que enfrenta dicha estrategia han sido muy similares durante las dos últimas décadas y que tanto la tradición «newmaniana» como la tradición «humboldtiana» pueden aclarar realmente la naturaleza de estos problemas. Concretamente la tradición «newmaniana» centra su atención en un debilitamiento persistente en muchos sistemas universitarios de la Europa occidental –debilitamiento que además socava seriamente la vitalidad de las universidades a largo plazo en todos sus esfuerzos, no sólo en el cumplimiento de sus tareas de investigación–, especialmente en el relativo fracaso a la hora de proporcionar una educación general para no graduados verdaderamente estimulante y un ambiente intelectual acogedor para los no graduados (cfr. Ben-David, 1977, p. 166 y ss.; Bienaymé, 1978; Crozier, 1981).

Igualmente importante es el hecho de que la tradición «humboldtiana» afronte firmemente el problema de la autonomía de las universidades y de la investigación en un entorno del que no se puede esperar que simplemente acepte o promocione dicha autonomía como algo natural. Sin embargo, la propia escala de los sistemas de educación superior moderna plantea una serie de problemas añadidos que han de ser consignados por cualquier política pública creíble y viable para «el hogar de los científicos».

La postura básica de este trabajo en relación al desarrollo de dicha estrategia es doble. *En primer lugar,* es más importante centrar la atención en un número limitado de problemas claves que plantear listas aparentemente interminables de recomendaciones políticas, que en sí mismas pueden ser muy positivas pero que en su conjunto quizá no sean compatibles y no añadan más que una serie de exhortaciones a todas las partes implicadas a que piensen mejor, hablen más y recopilen si cabe más información y estadísticas sobre asuntos que no siempre resultan pertienentes para la enseñanza superior y la investigación (cfr. Leverhulme, 1982, p. 210 y ss.; Wittrock, 1984). *En segundo lugar,* aunque cualquier cambio en relación a las políticas que se lleven a cabo será con toda posibilidad mínimo y sectorial, el análisis no debe evitar, sino más bien afrontar firmemente, los problemas que han demostrado ser de la mayor importancia y cuyo significado ha sido crucial para el funcionamiento global del sistema de educación y enseñanza superior. No cabe duda de que el problema de la alta calidad en la enseñanza general para no graduados es una cuestión que se plantea incluso en la moderna universidad orientada hacia la investigación (cfr. Scott, 1984).

SURGIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD ORIENTADA HACIA LA INVESTIGACIÓN

Retrospectivamente, el surgimiento de la universidad moderna orientada hacia la investigación puede considerarse como el despliegue de un proceso inevitable o como la respuesta lógica de las instituciones de enseñanza superior a las necesidades funcionales primero de una industria y después de una información –y conocimiento– basados en la sociedad. Sin embargo, siguiendo el «curso de los acontecimientos a lo largo del tiempo» (Lasswell, 1951) y sin la ayuda de la

percepción retrospectiva, la noción de necesidad funcional se desvanece rápidamente.

En Inglaterra, la renovada vitalidad de las antiguas universidades de Oxford y Cambridge (véase, p. ej., Rothblatt, 1968) estaba íntimamente ligada a la idea de una *educación general o liberal* sin las exigencias tanto de la investigación como de la vida profesional (cfr. p. ej., Gregor, 1983; Lyons, 1983; Rothblatt, 1976; Scott, 1984). De hecho, el concepto del «conocimiento liberal» o «conocimiento de un caballero» (Lyons, 1983, citado por Newman) se caracterizaba por un cierto distanciamiento de los valores de la sociedad industrial y por el rechazo tanto de la formación excesivamente especializada en la investigación como de la formación profesional: «Las universidades no están para capacitar a la gente para un modo determinado de ganarse la vida; su objetivo no es el de enseñar leyes o teología, ingeniería o banca, sino cultivar la mente y formar la inteligencia» (Pattison, 1868, citado por Lyons, 1983).

Ciertamente la idea de una educación liberal como formación general y humanista de «miembros competentes de la sociedad», más que una estrecha inculcación disciplinaria de técnicas y teorías o una formación profesional bien definida, era un ideal abierto al cambio y la redefinición. Así, su inherente aversión a la especialización prematura y al «academicismo» no demostró no ser incompatible con el surgimiento tanto de la formación profesional como de un firme compromiso con el trabajo de investigación dentro del marco de las instituciones dedicadas al ideal de una enseñanza liberal para los no graduados. De hecho, esta misma apertura es probablemente una de las razones de su notable resistencia al cambio social y de su capacidad para permanecer como un ideal educativo perenne en los países anglosajones. En este sentido, podría ser considerado incluso como un lejano eco de la insistencia de la universidad medieval en el dominio de las siete artes liberales del *trivium* y el *quadrivium* antes de permitir el acceso de los alumnos a las facultades de derecho o medicina. Sin embargo, dada su apertura, es evidente que la idea de una educación liberal no servía en y por sí misma como impulso enérgico para el crecimiento de una investigación de base universitaria (cfr. Gregor, 1983; Lyons, 1983; Scott, 1984).

Si la tradición de la enseñanza liberal newmaniana no fue un factor fundamental para el surgimiento de la moderna universidad orientada hacia la investigación, las instituciones francesas de educación superior durante el siglo XIX ofrecieron un estímulo todavía menor. De hecho, las antiguas universidades habían sido abolidas en 1793 y no se volvieron a abrir como instituciones independientes hasta un siglo más tarde y, aún así, sólo como unas agrupaciones vagamente coordinadas de facultades (Ben-David, 1971 y 1977; cfr. Wagner, 1984). En cierto modo, hasta el decenio de 1960, las universidades no surgieron como unidades diferenciadas por encima de las distintas facultades (Ben-David, 1978; cfr. Bienaymé, 1978; Boudon, 1981; Premfors, 1980). La característica clave de la enseñanza superior francesa durante el siglo XIX fue la indiscutible importancia de las *instituciones de formación profesional* de élite.

Este sistema surgió ya durante el antiguo régimen, pero se desarrolló en importancia y posición al comienzo de la Revolución Francesa y durante las reformas napoleónicas. Este sistema reflejaba tanto la necesidad acuciante de competencia práctica y profesional –por ejemplo, de oficiales artilleros para el nuevo régimen y sus fuerzas armadas– como de un desarrollo más amplio de la profesionalización en diversos campos, incluida la ciencia (cfr. Ben-David, 1971 y 1978; Hahn, 1975). Esto supuso un importante paso en el desarrollo de un impresionante sistema de formación profesional. La prolongada existencia de importantes instituciones de investigación extrauniversitarias también contribuyó a garantizar la posición de vanguardia internacional de la ciencia francesa en algunos campos en los primeros años del siglo XIX. Más tarde, sin embargo, empezó a producirse una «relativa decadencia» (Ben-David, 1971 y 1978; Hahn, 1975). Incluso antes de esto, las facultades existentes en Francia de enseñanza superior de tipo universitario estaban muy lejos de ser el «hogar de los científicos» o instituciones que abrieran caminos a la erudición, y, evidentemente, no constituían una sólida base para el surgimiento de la moderna universidad orientada hacia la investigación.

Sin embargo, las instituciones francesas de formación profesional de alta calidad como la *Ecole Polytechnique* ofrecían importantes modelos para diversas iniciativas en varios países europeos durante el siglo XIX. Un ejemplo muy conocido es la politécnica federal de Suiza en Zurich, pero se produjeron progresos parecidos en Austria o Suecia, por ejemplo. Así, ya al final del decenio de 1820 se creó lo que en el futuro se convertiría en el Real Instituto de Tecnología de Estocolmo. En el contexto sueco, este Instituto, y el Instituto de Medicina Carolina de Estocolmo (también creado en el siglo XIX y que rápidamente fue capaz de competir con la facultad de medicina de la universidad de Upsala) se convirtieron en instituciones altamente selectivas y prestigiosas independientes de la universidad de Estocolmo, y siguen siéndolo.

Por otra parte, otra vía de la tradición intelectual francesa representó también un papel bastante importante en los primeros pasos de esta última institución. Así, la nueva institución académica, que después se convertiría en la universidad de Estocolmo (establecida en principio en 1978), reclutó una parte significativa de su cuerpo docente en las diferentes instituciones científicas en la capital como museos o la Real Academia de Ciencias. Una parte sustancial de este personal docente no deseaba en absoluto una institución educativa tradicional y al estilo de la universidad, sino una academia universitaria de investigación donde se dieran conferencias abiertas al público, y consideraban el *Collège de France* como un modelo apropiado. Ese modelo no se hizo nunca realidad. Sin embargo, fue un ideal lo suficientemente significativo como para dejar huella en lo referente a la instauración de una tradición de conferencias abiertas y una intensa dedicación a la investigación (y, por tanto, un contenido menor de enseñanza profesoral y un nivel de salarios más alto en la nueva institución que en las antiguas universidades de Upsala y Lund).

Por el contrario, en Alemania, donde Prusia desempeñaba un papel de vanguardia en un país militarmente vencido, económicamente atrasado y cultural-

mente rezagado en comparación con la Europa occidental, se produjo una reactivación de las universidades y su transformación en verdaderos centros de enseñanza superior e *investigación*. Así, la creación de la nueva Universidad de Berlín, en 1809, fue el resultado de un esfuerzo directo por recuperar en el terreno moral e intelectual lo que se había perdido en el terreno político como consecuencia de la ocupación napoleónica. Era el reflejo de la mezcla de humanismo y nacionalismo que empezaba a aparecer a principios del siglo XIX en Alemania. Se trataba, desde luego, de una época en la que elementos como el racionalismo y el romanticismo, el radicalismo y el conservadurismo y las ideas de libertad de la nación y de toda la humanidad curiosamente se hacían sombra unas a otras. Fue una época que contempló las reformas universitarias neohumanistas de Humboldt y la filosofía de Hegel –el primer catedrático de filosofía de la nueva Universidad de Berlín–. Fue también la época del etéreo y clásico verso de Hölderlin, amigo de Hegel desde joven y fuente de inspiración del nacionalismo de las generaciones venideras, aunque también interpretado, por ejemplo por Bertaux, como secretamente revolucionario, como un jacobino disfrazado que se sumergió en la locura en vez de seguir la decisión de Hegel de «aullar con los lobos».

Para Wilhelm von Humboldt, la universidad debía ser «el cénit en el que todo lo que esté directamente relacionado con los intereses de la cultura moral de la nación esté reunido»; debía cultivar «la enseñanza en el sentido más profundo de la palabra» (Humboldt, citado por Perkin, 1984, p. 34). Peisert y Framhein (1978) resumieron sucintamente los principios fundamentales de las nuevas universidades alemanas reformadas: «Gran autonomía interna de las universidades estatales; autoadministración a través de los *Ordinarien* (catedráticos que estaban al frente de un departamento); importancia especial de la investigación no destinada a fines sociales inmediatos, y distinción entre la enseñanza universitaria y la enseñanza en las escuelas primaria y secundaria y la práctica profesional». A estos principios se sumaba un compromiso con libertad de cátedra y de aprendizaje *(Lehrfreiheit* y *Lernfreiheit)* y de defensa de la unidad de la enseñanza y la investigación.

Las reformas humboldtianas fueron concebidas para asegurar de forma amplia pero bien definida las libertades y privilegios de las diferentes categorías del personal académico, precisamente porque el trabajo erudito «debe acomodarse a un entorno hostil y han de establecerse mecanismos especiales para garantizar la libertad» (Ben-David, 1971, p. 119). Se ha afirmado a menudo que no existe continuidad en lo relativo a dedicación al trabajo científico empírico entre el idealismo filosófico que imperaba a principios del siglo XIX en Alemania y el posterior desarrollo del liderazgo científico de las universidades alemanas, y que «más a pesar del ideal humboldtiano que debido a él, la universidad alemana se convirtió en la encarnación del ideal de especialización orientada hacia la investigación y el modelo de sistema progresista de enseñanza superior en otras sociedades avanzadas» (Perkin, 1984, p. 34 y ss.).

En este mismo sentido, Ben-David (1971, p. 117 y ss.) ha afirmado: «Por tanto, la atribución de la eventual productividad científica de las universidades alemanas

al idealismo filosófico que predominaba en la época de la reforma no está avalada por ninguna evidencia».

Sin embargo, Ringer ha subrayado una importante vía indirecta de influencia que ayuda a explicar el hecho de que las innovaciones institucionales de las universidades alemanas de la primera mitad del siglo XIX se convirtieron «en las únicas instituciones del mundo en las que prácticamente un alumno podía obtener formación para llevar a cabo investigaciones eruditas o científicas» (Ben-David, 1977, p. 22). Así, Ringer destaca el hecho de que la importancia del *Bildung* como ideal cultural y educativo durante el siglo XIX en Alemania implicara «un fuerte rechazo del conocimiento instrumental y de toda forma de 'utilitarismo' en la educación, la erudición y la ciencia» (Ringer, 1981, p. 21). Esta posición resultó cada vez más difícil de mantener frente a los progresos sociales y eruditos reales a finales del siglo XIX y principos del XX. Sin embargo, durante gran parte del siglo XIX sirvió como poderosa defensa para la autonomía de la erudición y de las universidades:

> «Los grandes neohumanistas e idealistas enfatizaban el significado filosófico del *Wissenschaft* y su importancia para el *Bildung*, más que para su uso práctico. En cierto modo, se trataba de una defensa tácticamente buena de la autonomía de la ciencia que ayudó de hecho al surgimiento en la Alemania del siglo XIX de la moderna universidad orientada a la investigación (Ringer, *ibíd.*).

Hacia 1870, las mejores universidades alemanas habían alcanzado la primera posición entre las instituciones internacionales y constituían modelos envidiados, estudiados e imitados. Al igual que el sistema «napoleónico» francés y el ideal anglosajón de educación liberal que durante el decenio de 1850 había sido tan elocuentemente expuesta por John Newman, la universidad humboldtiana encarnó la idea de lo que una institución de educación y enseñanza superior debía llevar a cabo y de cuáles debían ser sus *características distintivas*. Las características, originadas en los contextos anglosajón, francés y alemán, respectivamente, se distinguen por tres aspectos importantes.

En primer lugar, cada uno de ellos enfatiza uno de los *tres componentes claves del conocimiento* que las universidades contemporáneas han asumido de forma más pronunciada y distintiva que en el caso de otros países. Así, la concepción *newmaniana* anglosajona de la educación liberal valoraba en primer lugar la enseñanza general de los no graduados. El sistema francés de instituciones de élite –que recibió un poderoso impulso durante el período napoleónico, aunque no tuviera su origen ni su fin en ese régimen particular– representó un papel pionero en la promoción de la formación profesional avanzada. Las universidades alemanas, y concretamente la Universidad de Berlín, bajo la influencia de Wilhelm von Humboldt, rompieron la tendencia anterior a la separación de las instituciones no universitarias de investigación y hacia la profesionalización de la enseñanza superior.

La universidad *humboldtiana* supuso la renovación de la universidad como organismo principal para el progreso y creación del conocimiento y como institución dedicada fundamentalmente a la investigación y a la unidad de ésta con la ense-

ñanza. De esta forma, sirvió como modelo indiscutible para la moderna universidad orientada hacia la investigación. Sin embargo, esta innovación se extendió a través de un proceso de difusión que implicaba préstamos selectivos y malentendidos creativos que, a su vez, allanaban el camino para la difusión del modelo y para su adaptación a una serie de contextos sociales y culturales que iban de Estados Unidos, en Occidente, a Japón, en Oriente.

En segundo lugar, las características son diferenciadoras en la medida en que caracterizan *el espíritu que guiaba a las instituciones más avanzadas y destacadas* de enseñanza y educación de Inglaterra, Francia y Alemania, respectivamente, durante el siglo XIX. Ciertamente, en cada uno de estos países existía una gran variedad de instituciones con diferentes enfoques y misiones. Sin embargo, no cabe duda de la posición de importancia que ocupaban en la cima de sus respectivos sistemas educativos universidades como las de Oxford y Cambridge, las «grandes écoles» y las destacadas universidades orientadas a la investigación de Alemania, como la de Berlín.

En tercer lugar, las características «newmanianas», «napoleónicas» y «humboldtianas» de las instituciones educativas eran diferentes en la medida en que presentaban *soluciones y modelos bastante diferentes para la organización de la enseñanza superior y la investigación.* Eran modelos para ser emulados o imitados por otras naciones del siglo XIX, y servían también, especialmente en el caso de la idea newmaniana de una universidad liberal, como programas formulados más o menos explícitamente que se convirtieron en objeto de admiración, interpretación y reformulación; todos podían servir y sirvieron como «punto de referencia mudo para conservadores y radicales, cada cual a su manera» (Lyons, 1983, sobre el papel de Newman en el debate sobre la enseñanza superior británica durante el siglo XIX).

El papel de modelo estaba bastante claro en el caso de las universidades alemanas. En diversos países se realizaban esfuerzos por adoptar y adaptar este modelo de modernidad en la enseñanza superior. Harold Perkin destacó la paradójica situación de que este modelo fuera «el más conscientemente admirado y seguido en Estados Unidos, por ejemplo, en un contexto educativo que era en muchos sentidos la auténtica antítesis del contexto del cual había surgido la universidad humboldtiana:

> «Nada podía estar más lejos de la universidad alemana, que estaba financiada y controlada por el Estado, que la piratería, el sistema de libre mercado de la enseñanza superior americana durante el siglo XIX, época en la que cualquier empresario educativo podía abrir una universidad donde quisiera y enseñar aquello que la clientela que formaba el alumnado estuviera dispuesta a pagar... Sin embargo, lo que ofrecieron la mayoría de las universidades americanas hacia mediados del siglo XIX fue una educación general... tradición que ha conservado la enseñanza superior americana... hasta nuestros días en el 'college' de artes liberales y en las gradas del 'college' de la universidad...» (Perkin, 1984, p. 37 y ss.).

El efecto de la influencia alemana sobre este sistema –o más bien, «la influencia de una Alemania que nunca existió excepto en la mente de sus admiradores»

(Perkin, 1984, p. 39)– no llevó a la desmantelación de la enseñanza liberal para no graduados, sino que se añadió a este antiguo sistema, especialmente con el surgimiento de un sistema de escuelas para graduados dedicadas a la formación más avanzada, «la parte más meritoria de la universidad americana», –en palabras del más acérrimo defensor de la universidad orientada hacia la investigación en el debate americano de principios del siglo XX, Abraham Flexner (Flexner, 1930-1968, p. 73)–. El propio Flexner había asistido a la Universidad Johns Hopkins menos de diez años después de su fundación en 1876. Para él, era el ejemplo de lo que debía ser una universidad moderna: una institución que se dedica «con todo su corazón y sin reserva alguna al desarrollo del conocimiento, al estudio de los problemas y a la formación de los hombres, todo ello a los mayores niveles de esfuerzo posible» (*ibid.*, p. 24) y decididamente no «una veleta sensible a cualquier variación del capricho popular. Las universidades, a veces, deben dar a la sociedad no lo que la sociedad quiere, sino lo que necesita» (*ibíd.*, p. 5). Para Flexner, la Johns Hopkins era la primera universidad americana que lo había hecho de forma consecuente y con excelencia:

> «La escuela para graduados americana más característica se creó en Baltimore en 1876, en gran parte bajo la influencia de las universidades alemanas. Empezó con una facultad de filosofía y poco después con una única facultad profesional, la de medicina... Al principio, y durante los veinte años siguientes, la Universidad Johns Hopkins fue lo más parecido a una universidad y prácticamente lo único que América había tenido hasta el momento. La facultad era pequeña pero eminente; el alumnado era también escaso, pero entusiasta. Todo el conjunto estaba ardiendo en deseos de aprender. La enseñanza se llevaba a cabo, como en Alemania, a través de conferencias para grupos numerosos y seminarios en los que el catedrático y un número limitado de alumnos seguían estudios superiores e investigaciones de forma intensiva, métodos que hoy día son moneda común en las escuelas para graduados americanas (*ibíd.*, p. 73).

Cuando Flexner escribió esto, en 1930, poco antes de convertirse en el primer director del recien creado Institute for Advanced Study de Pricenton, había transcurrido una década de expansión y consolidación de la enseñanza superior americana, una década en la que los eruditos americanos rivalizaban con la ciencia europea con éxito y la superaban en un creciente número de campos, lo que quedaba de manifiesto, por ejemplo, en el crecimiento de la investigación sociológica y de las ciencias sociales empíricas en Chicago y de la física nuclear en Berkeley (Bulmer, 1981; Geiger, 1986).

No obstante, el libro de Flexner contiene interminables lamentaciones sobre el fracaso de las universidades americanas en la consecución de los altos niveles necesarios para la moderna universidad investigadora: «Han atendido de forma irreflexiva y excesiva a las fugaces y transitorias demandas inmediatas»; ofrecen «cursos de graduación propios de escuelas técnicas y vocacionales, no de la universidad, ni siquiera de las buenas escuelas secundarias; ofrecen «cursos *ad hoc*», y al ceder a «la inoportuna invasión de lo práctico y lo inmediato, muestran el bajo nivel intelectual con el que la universidad debe trabajar»; incluso las escuelas para graduados, «el sector más creible de la universidad americana», se considera que están «en peligro inminente de ser arrolladas» por «la masificación, las extrava-

gancias, especialmente en los campos de la educación y la sociología, y los institutos incomprensibles», y la licenciatura en filosofía –contrariamente a la situación de hace cincuenta años– «no tiene apenas importancia».

Clark Kerr, quien, en palabras de Peter Scott, ocupa «la misma posición de ídolo para la universidad moderna, «la multiversidad», en el período de la posguerra en Estados Unidos que ocupó Newman en el contexto británico un siglo antes, destacó que «Flexner era demasiado respetuoso con la universidad americana... no se daba cuenta de la cantidad de funciones que podían combinarse dentro de una sola universidad... no entendía que la cualidad y la cantidad se podían combinar», como el propio Kerr demostró durante los años en que fue rector del campus de Berkeley de la Universidad de California y, posteriormente, como presidente de toda la Universidad de California (Kerr, 1968, XVII s.). Sin embargo, al mostrar ese respeto, Flexner también ponía de manifiesto algunas de las limitaciones del modelo humboldtiano de universidad investigadora y de su imposibilidad de aplicarlo a un contexto educativo y social radicalmente diferente del contexto alemán del siglo XIX.

Así, antes de que surgiera la formación investigadora y para graduados en las universidades americanas, existían ya tradiciones firmemente arraigadas de enseñanza general. Columbia –por tomar un ejemplo cualquier entre las universidades importantes americanas– se había constituido en «college», el King's College, a mediados del siglo XVIII, y en los decenios de 1850 y 1860 la formación profesional se organizó en una Escuela de Derecho y una Escuela de Minas. La influencia alemana poco pudo hacer para reemplazar estas tradiciones, lo que hizo bien fue complementarlas.

Por otra parte, pronto se hizo evidente que los ideales humboldtianos de *Lernfreiheit* y *Lehrfreiheit* eran en la práctica incompatibles con los aspectos esenciales de la vida académica maericana. Así, la «filosofía alemana de dejar libertad» de la *Lernfreiheit* no encajaba con «el tipo de vida colegial», por no hablar de la idea de que el «college» tenía el derecho y la obligación de actuar *in loco parentis*. Al conservar esta parte de la «herencia anglicana», la enseñanza superior americana excluyó en realidad la opción de una *Lerhfreiheit* al estilo alemán (Metzger, 1978).

La noción de *Lehrfreiheit* tuvo algo más de fortuna, pero simplemente no pudo ser aplicada fácilmente al panorama educativo americano:

> «En este país, el campo de la enseñanza superior no estaba monopolizado por el Estado, sino que era compartido tanto por el sector privado como por organismos públicos; los catedráticos no eran funcionarios del Estado, sino empleados de las juntas directivas de las instituciones académicas; las universidades no eran oasis de libertad diseminados en un paisaje autocrático, sino las partes menos distinguibles de una sociedad globalmente democrática. Temporalmente útil como lema estimulante, la *Lehrfreiheit* perteneció a un mundo demasiado extraño para ser aceptado tal cual como un principio de trabajo.» (Metzger, 1978, p. 96).

Así, a lo largo de un proceso que se prolongó varias décadas entre finales del siglo XIX y principios del XX, las instituciones americanas de enseñanza superior

acabaron albergando a un grupo de universidades fuertemente orientadas hacia la investigación y que, sin embargo, conservaban aspectos importantes de la anterior tradición anglosajona de la enseñanza liberal para no graduados, así como de la dedicación a la formación profesional. Aunque la estructura básica de este sistema extensivo ya existía en el decenio de 1930 (cfr. Geiger, 1986), la total expansión del mismo no se produjo hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Entonces el sistema no sólo creció en términos cuantitativos, tales como la matriculación de alumnos y el número e importancia de los contratos de investigación y las becas, sino que sirvió cada vez más de modelo para otros países. Aquellos aspectos del sistema americano que diferían de forma manifiesta del modelo alemán original dejaron entonces de considerarse como aberraciones deplorables de una norma obviamente válida y pasaron a ser criterios que merecía la pena adoptar como modelos en y por sí mismos.

Una de las características importantes era el hecho de que las universidades americanas de investigación solían tener un sistema departamental con un número de catedráticos que, en la tradición colegial anglosajona, eran esencialmente iguales. Esto contrastaba con el sistema tradicional alemán de cátedra única, en el que tanto las actividades eruditas como el desarrollo de los propios campos científicos en el marco académico –incluidas las posibilidades de reconocimiento institucional de las nuevas especialidades y diferenciaciones científicas– estaban íntimamente ligados al número de cátedras disponibles y a la buena –o mala– disposición de los catedráticos correspondientes a preconizar una mayor diferenciación. Algunos observadores (p. ej., Ben-David, 1971 y 1977) han intentado explicar en gran parte la relativa pérdida de importancia de la ciencia alemana frente a la ciencia americana por la menor capacidad de adaptación del sistema alemán de cátedras en comparación con el sistema más genuinamente departamental de multi-catedráticos del tipo que se podía fundar en muchas universidades americanas. En realidad, incluso en aquellos países europeos en los que se han llevado a cabo reformas radicales de la estructura organizativa de la enseñanza superior, como por ejemplo en Suecia, se han realizado muy pocos esfuerzos por tomar en consideración siquiera la posibilidad de imitar el modelo americano en este crucial aspecto.

Otra característica clave hace referencia a las formas de financiación de la investigación de los diferentes países durante el período posterior a la Segunda Guerra Mundial. Los gastos gubernamentales en investigación y desarrollo durante este período se incrementaron prácticamente en todos los países industrializados. Sin embargo, tal como apuntaba Don Price (1978), Estados Unidos «fue el único país en el que el Gobierno costeó dicho trabajo a través de subvenciones a las universidades», sosteniendo así la tradición originalmente instaurada en las universidades alemanas después de las reformas humboldtianas, «para combinar la investigación con la enseñanza universitaria» *(ibíd.)*. Puede resultar difícil apoyar la validez del postulado de Price para todo el período de posguerra en términos estadísticos de gastos en investigación y desarrollo, área en la que las comparaciones entre diferentes países son difíciles de realizar. Sin embargo, dicho postulado pone de relieve una característica clave del panorama de la investigación americana, a saber, el hecho de que el sistema de investigación de base universitaria que había

alcanzado gran importancia en el decenio de 1920 (Geiger, 1986) era capaz de prosperar y establecer modelos de excelencia en un entorno tan radicalmente distinto como el período de posguerra.

No fueron las universidades francesas las únicas que no adoptaron dicha posición. En la Unión Soviética y en los países del Este europeo, los institutos de investigación de las Academias de Ciencias fueron los principales ejecutores de la investigación de alta calidad, y en Alemania, los diferentes institutos de la *Max-Planck-Gesellschaft* (creado en 1911 con el nombre de *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft*) complementaban y en parte superaban la investigación universitaria, si no cuantitativamente, sí al menos en términos cualitativos (cfr. Ben-David, 1971; Pfetsch, 1970). En Gran Bretaña, siguió utilizándose el sistema de institutos gubernamentales de investigación independientes, dejando la investigación con base universitaria peor situada en el sistema de investigación nacional no sólo que las universidades americanas dedicadas a la investigación, sino también que la investigación de tipo universitario de muchos países de la Europa occidental.

POLÍTICA DE INVESTIGACIÓN E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Durante las décadas de 1950 y 1960 se produjo en todo el mundo occidental un aumento sin precedentes de las instituciones de enseñanza superior y de los gastos en investigación. Tanto en Norteamérica y en Europa occidental como, en este caso, en Latinoamérica (Schwartzman, en el presente volumen), la época de la posguerra significó el fin de una concepción tradicional predominante de la investigación universitaria como una actividad básicamente cultura, incluso noble, con un interés sólo indirecto respecto a los asuntos más mundanos de un país.

Progresivamente, la investigación empezó a ser reconocida por lo que tal vez siempre había sido, a saber, una fuente de poder y riqueza, una mercancía y una herramienta, no un abstracto conocimiento aristotélico de necesidad ocasional, sino un tipo de conocimiento baconiano útil, destinado a «ampliar los límites del Imperio de la Humanidad», un tipo de conocimiento activo e intervencionista dirigido a «la realización de todas las cosas posibles» (cfr. Gibbons y Wittrock, 1985). En consecuencia, empezaron a surgir políticas públicas para proteger e interceptar esa fuente de poder y prosperidad. Durante la mayor parte del período de posguerra, los oradores de la academia estaban más que dispuestos a aceptar el reto de las ciencias como «la frontera interminable». El servicio a la sociedad llevó al apoyo a la ciencia, a una creciente legitimación a largo plazo de las instituciones de enseñanza y a dar voz a los eruditos en los consejos de los poderes fácticos. Además, los términos comerciales eran a menudo extraordinariamente ventajosos; las respuestas a consultas de opinión y análisis aportaron recursos y reputación. Durante mucho tiempo, las subvenciones se ofrecieron incluso sin ningún tipo de atadura, sin pedir resultados rápidos o determinados, en la creencia de que la ciencia era a largo plazo algo bueno para la sociedad, que la investigación de calidad ofrecería altos rendimientos y que, en última instancia, implicaría un elevado crecimiento económico y un alto nivel de vida.

Cuando, a finales de la década de 1950 y durante la de 1960, se formularon las políticas de investigación en los diferentes países –que a menudo fueron muy discutidas en el foro que ofrecía la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, creada en 1960) (cfr. Wittrock, 1979 y 1980)–, el papel de la investigación y desarrollo (I + D) en la promoción del *crecimiento económico* fue de extrema importancia. Se consideró deseable un *modesto grado de coordinación* y visión de conjunto de las políticas públicas de I + D. Ello tendía a traducirse en demandas tanto de organismos políticos de asesoría científica a nivel de gabinete como a la realización sistemática de estadísticas oficiales sobre los gastos en I + D. Sin embargo, las políticas se dirigían básicamente al apoyo a la investigación como medio eficaz, indirecto y a largo plazo de fomentar el crecimiento y la riqueza (cfr. Blume, en el presente volumen). Por ello no era necesario ningún tipo de control o planificación detallada de la I + D. La investigación que las comunidades eruditas importantes consideraban de calidad tendría, a su debido tiempo, efectos sociales beneficiosos. Poco importaba si dicha doctrina era o no atractiva tanto para los políticos como para los académicos. Ambas partes sabían que se estaban llevando a cabo acciones positivas, y ninguna de ellas necesitaba preocuparse excesivamente por el control y la intervención. Además, por lo que a la enseñanza superior se refería, el aumento de las matrículas y la creación de nuevas instituciones traían consigo sus propios problemas. Pero fundamentalmente implicaban la promesa de que había oportunidades de expansión tanto para los individuos como para los administradores.

Todo esto terminó a principios de la década de 1970. De repente, la enseñanza superior tuvo que afrontar una situación financiera mucho más austera en la que todos los inconvenientes de la rápida expansión anterior se mostraron violentamente obvios. Las instituciones acostumbradas a la innovación a través de la expansión se vieron obligadas a decidir difíciles recortes selectivos, a menudo dolorosos, de las juntas que, aunque posiblemente evitaban el enfrentamiento y el conflicto a corto plazo, abrían el camino hacia el desgaste a largo plazo de la calidad y la moral. Los políticos y administradores universitarios se encontraron muy a menudo pillados entre estas dos estrategias. En los casos peores, tuvieron que pronunciarse por la «protección de la excelencia», cuando en realidad tenían que abrirse paso a través de un complejo político y burocrático, intentando alternativamente aplicar una panoplia de electorados vocales y locales y rendir homenaje al lema omnipresente del liderato y la habilidad para tomar decisiones claras y firmes, incluso con una base informativa incómodamente escasa. Del mismo modo, el joven y entusiasta personal y profesorado que había llenado las abundantes vacantes durante las décadas de 1950 y 1960, estaba envejeciendo y dejaba muy pocas vacantes en las universidades para los eruditos de la generación más joven.

Asimismo se daba el hecho, si cabe más importante aún, de que el decenio de 1970 fue testigo de un profundo cambio en la política científica, un *Tendenzwende* real, en muchos países del área de la OCDE. Había pasado la época en que tanto la ciencia como el crecimiento habían sido buenos. En un curioso matrimonio de conveniencia, la crítica social y la planificación gubernamental disfrazada tecnocráticamente univeron sus fuerzas y crearon una «amplia política científica»

(Geiger, en el presente volumen), una política científica basada en la creencia de que la investigación podía planificarse y programarse de una forma radicalmente racionalista (Wittrock y Lindström, 1984). La aplicación de buenos y amplios recursos capaces de alimentar una buena investigación que llevara a un crecimiento económico satisfactorio había dejado de ser una política aceptable.

Por el contrario, la *investigación importante* debía «organizarse e integrarse para responder a las necesidades de aquellos que tomaban las decisiones a todos los niveles» (OCDE, 1976, p. 11). El *control administrativo* y la coordinación serán necesarios para asegurar que el «potencial de investigación era suficientemente capaz para atajar los problemas específicos que preocupaban a la sociedad» (OCDE, 1977*a*), p. 5). En toda Europa occidental «los cambios realizados o planificados en la formulación, estructura y métodos de la ciencia aplicada y de la política tecnológica» estaban determinados por «el deseo, cuando no la determinación, de asociar la I + D más estrechamente que antes a la consecución de los objetivos nacionales» (OCDE, 1977*b*), p. 7). De modo que debían formularse y aplicarse políticas de investigación en todos los sectores de la sociedad, y debían reunirse y aplicarse los resultados.

Tanto si se emprendía como política de investigación según el principio de cliente-contratista de Lord Rothschild como si se hacía como política científica sectorial como en Suecia, la nueva doctrina de la política científica se guiaba por las más nobles intenciones. ¿Quién podía objetar nada a los esfuerzos para aprovechar la razón y la investigación para el fomento del bienestar social y la consecución de los objetivos políticos democráticamente establecidos? ¿Pero cómo podían saber realmente los administradores de las esferas medias qué investigación necesitaba la «sociedad» en los años venideros? Y si lo sabían, ¿cómo podían programar previamente a los investigadores para formular lo que se necesitaba? Y si podían, ¿había alguna razón para asumir que la investigación fuera realmente utilizada? De hecho, ¿no estaba la doctrina de la «política científica sectorial» y la del «principio del cliente-contratista» basada en una fe enormemente exagerada en el potencial de la planificación política racional y en un gran desprecio del riesgo de supeditar «la asignación de los fondos de investigación gubernamentales (y también una parte significativa de los fondos de investigación de los consejos...) a la estructura industrial y de administración pública *existentes*? (Blume, 1983, p. 41; cfr. Scott, 1984, p. 230).

Muchas de estas limitaciones de las políticas científicas del decenio de 1970 están siendo reconocidas en muchos países. Por otra parte, las demandas de investigación y enseñanza de alta calidad por parte de los sectores más avanzados de la industria (Grimmeis, 1985) han precipitado un movimiento de alejamiento de una orientación muy utilitaria hacia los esfuerzos por conseguir una alta competencia de carácter básico en campos más ampliamente definidos de la ciencia y la tecnología. Esta tendencia parece manifestarse en sí misma en el contexto europeo independientemente de la naturaleza conservadora o radical de la política de los gobiernos en otros asuntos. Pero todavía se pueden sentir los efectos de la política científica de la década anterior y no sólo en aquellos países, como Suecia, en los que coincidieron con enormes esfuerzos para garantizar que la enseñanza supe-

rior se llevara a cabo de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo y de la «sociedad» por medio de un cambio organizativo global.

En estos países han quedado muy pocas huellas de las características clave de la universidad humboldtiana. Así, en el escenario sueco, el anterior *Lernfreiheit* de los alumnos de las facultades de artes y ciencias, las «libres», las «facultades filosóficas», fue sustituido por el estudio según unos programas definidos en términos de necesidades vocacionales de amplios segmentos del mercado laboral; todo lo que quedó del *Lernfreiheit* fue la libertad garantizada a regañadientes de los supuestamente «extraños» –pero en la práctica muy frecuentes– alumnos que escogían la enseñanza para no graduados no de disciplinas principales o menores, sino –en la terminología oficial– de «cursos únicos», término utilizado para describir las disciplinas básicas de las ciencias y las humanidades, así como cursos *ad hoc* sobre todo y sobre cualquier cosa.

Del mismo modo, todo lo que quedó del *Lehrfreiheit* era, en general, un fenómeno restringido al nivel de graduación. Las decisiones sobre el contenido de los cursos y la selección de los textos al nivel de no graduados no eran ciertamente una prerrogativa de los profesores de universidad, ni individual ni colectivamente. Las decisiones en este terreno debían tomarlas las juntas de departamento o, más exactamente, las juntas de programas de estudio, por ejemplo, los consejos compuestos por representantes de la facultad, de una serie de departamentos, de los alumnos y también de los «intereses sociales» externos a la institución de enseñanza superior. Entonces, ¿cómo podía sobrevivir la universidad de forma autónoma a la combinación de la crítica violenta del extremo vocacionalismo en la enseñanza para no graduados y las orientaciones extremadamente utilitarias en la política de investigación? No muy bien. En palabras de Stuart Blume (en el presente volumen):

> «Aunque la autonomía de las universidades –las relaciones de las universidades públicas con el Gobierno– difiere de forma significativa de un país a otro, creo que hoy día esa autonomía se está erosionando en todas partes.»

Y se erosionó especialmente en aquellos países en los que esto no ocurrió sólo como consecuencia inintencionada de otros objetivos políticos, sino debido a una política premeditada diseñada para garantizar la «importancia» y la resistencia victoriosa al cambio educativo.

EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD ORIENTADA A LA INVESTIGACIÓN: HUMBOLDT SE ENCUENTRA CON NEWMAN

¿Y si Blume tuviera razón? ¿Y si existe una tendencia secular al desgaste de la autonomía universitaria? ¿Se traduciría ello en la condena de la universidad orientada a la investigación? ¿Por qué preocuparse de que una forma de gobierno sustituya a otra mejor adaptada a la moderna «organización del mundo a gran escala y a las corporaciones gigantes, tanto empresariales como sindicales» (Perkin, 1984, p. 48)? ¿Por qué deplorar el hecho de que «la enseñanza superior se convierta en

un dinosaurio, en un gigante burocrático que puede sostenerse a sí mismo en la lucha darwiniana *(ibíd.)*?

Evidentemente, la sociedad moderna no puede prescindir de las instituciones de la enseñanza superior ni de la investigación. De hecho, «las universidades de todo el mundo nunca habían sido tan grandes, numerosas e indispensables para el funcionamiento de una sociedad basada en el conocimiento, y, a pesar de los recortes financieros, nunca habían estado tan bien dotadas de fondos públicos» *(ibíd.)*. Por tanto, si aceptamos la idea de que la universidad «ha calado tanto en la sociedad moderna que su trayectoria está determinada por tendencias socioeconómicas externas al sistema» (Scott, 1984, p. 248), entonces el desgaste de la autonomía universitaria es perfectamente comprensible, es una condición previa inevitable para que esa antigua institución siga una noción completamente anticuada que obstaculiza el uso racional de las instituciones de enseñanza superior, una defensa apenas velada de los privilegios de un profesorado tradicional que es incompatible con los principios democráticos. Esta perspectiva –que podríamos denominar *determinismo progresista*– ha tenido una enorme influencia en gran parte de la acción y planificación políticas contemporáneas en los campos de la enseñanza superior y de la política científica (cfr. Geiger en el capítulo 3 del presente volumen, y para el caso sueco, Lindensjö, 1981, y Wittrock y Lindström, 1984).

Desde esta perspectiva, el desgaste de la autonomía universitaria es sólo la otra cara de un desarrollo altamente recomendable en el que las universidades se hacen más responsables de las oportunas demandas sociales de otorgar importancia a la orientación a la investigación y a una orientación profesional y vocacional de la enseñanza. Sin embargo, aunque puede tener influencia entre los políticos, el *determinismo progresista* es rechazado por muchos, sino por la mayoría, de los eruditos más destacados en los campos de la enseñanza superior y la política científica. Y esto no ocurre porque se aferren a la causa perdida de antiguos privilegios o porque se encuentren encerrados dentro de los límites ideológicos de la idea «newmaniana» de enseñanza liberal o del ideal «humboldtiano» de universidad investigadora, como por ejemplo las tradicione en claramente enfrentadas con el determinismo progresista en diferentes aspectos, pero que tienen la meta común de alcanzar para la universidad un cierto grado de independencia con respecto a las demandas inmediatas de la «sociedad».

El rechazo del determinismo progresista está basado más bien en una afirmación de la función clave de la universidad orientada a la investigación para contribuir al desarrollo del conocimiento. Desde esta perspectiva, las universidades pueden muy bien haber ganado en lo que a crecimiento de recursos y reputación se refiere:

> «Así, en tanto que instituciones de investigación, no han estado nunca tan cerca de perder el *sine qua non* de su existencia, la libertad para ejercer su función primaria de conservar, desarrollar y difundir el conocimiento independiente.» (Perkin, 1984, p. 44.)

Peter Scott, que no comparte esta perspectiva –que puede calificarse de *funcionalismo liberal*–, ha captado parte de su esencia:

«... el desarrollo de la universidad moderna ha ido tan lejos que corre el peligro de perder su alma, idea que avalan implícitamente Parsons y Platt. Quienes mantienen esta idea están abocados a la conclusión de que se debe poner énfasis en una relativa autonomía del sistema intelectual. Porque están obligados a argumentar que la enfermedad que padece la universidad moderna es la sobrecarga de funciones... De modo que el peligro para el futuro de la universidad, desde esta perspectiva radica en que el centro de los valores cognoscitivos de la universidad quede sumergido en una marea de instrumentalismo.»

Varios colaboradores del presente volumen, y de forma tal vez más constante Roger Geiger, avalan esta idea. Dicho apoyo puede basarse en el principio de que la vitalidad de las comunidades disciplinarias de investigación y «el vínculo con los mecanismos internos de la ciencia y de la comunidad científica tienen, en última instancia, una mayor capacidad para conducir a tipos constructivos de «adaptación» más profundos que las políticas basadas en la creencia de que «el cambio puede ser planificado y orquestado a través de medios burocráticos» (Geiger, en el capítulo 3 del presente volumen).

Stuart Blume hace un razonamiento análogo cuando destaca que la organización estructural de las universidades refleja las estructuras de conocimiento de las disciplinas y que, por lo que «al significado de la estructura del conocimiento existente se refiere, actualmente no hay una alternativa clara» (Blume, en el presente volumen). Así, la universidad debe tener una independencia organizativa que refleje y respete las necesidades de sus funciones claves de conocimiento, a saber, descubrir y difundir nuevos conocimientos. Es evidente que las materias evolucionan, cambian e incluso surgen, pero sus modelos de desarrollo no son el mero reflejo de las necesidades administrativas o industriales inmediatas. Por tanto, las necesidades funcionales de la investigación universitaria implican un cierto grado de independencia y autonomía de las universidades con respecto a la sociedad. Esto, por tanto, justifica el uso del término «liberal» para describir a los defensores funcionalistas de una relativa autonomía universitaria.

Algunos de eso defensores, sin embargo, van un paso más allá y evocan un *fundamento humanista de la autonomía de las universidades.* Así, Stuart Blume afirma que:

«La razón por la que la universidad es en cierta medida capaz de preservar su integridad (moral) se debe en parte a su estructura disciplinar (Blume, en el presente volumen).»

Desde esta perspectiva tanto del funcionalismo como del humanismo, la universidad, en su estado óptimo, se caracteriza por su integridad erudita y por su compromiso social, mantiene su independencia sin mostrarse irresponsable ante los compromisos sociales, e intentan mantener e instaurar cierta autonomía sin optar por la irrelevancia social.

Sin embargo, para poder alcanzar este terreno intermedio, la universidad debe insistir en la importancia de la vida universitaria y de la organización de su propia estructura del conocimiento disciplinar. Si no, su contribución al conjunto de la sociedad tendrá un valor muy poco duradero. Por otra parte, no tendrá modelos in-

ternos de calidad y eficacia, modelos que poco se iban a necesitar, ya que se recurriría inevitablemente a la universidad para demostrar que utilizaba los recursos de forma eficaz y responsable.

Si la Universidad emula sus propios modelos, tal como formulan las comunidades internacionales de eruditos en las distintas disciplinas, existirán modelos administrativos extraños alimentados a la fuerza, o incluso enemigos, a la naturaleza de la investigación erudita. Utilizando la metáfora de Blume, estará atado a un lecho proqusteano de simples y cuantificables medidas de eficacia investigadora. Aquellas disciplinas y departamentos que muestren ser «eficaces» en relación a dichos indicadores, como los «procesos típicos de investigación en las humanidades, así como en el trabajo teórico de las ciencias sociales», verán cómo sus subvenciones eran recortadas. Si la universidad no quiere sucumbir a este destino –y los últimos acontecimientos indican que ese panorama no es pura ciencia ficción ni una espantosa historia de terror, sino una evolución plausible–, entonces «debe invocar forzosamente al poder de la razón para oponerse a aquellos que quieren atarla al lecho de Procusto». Ciertamente no puede hacer esto si la universidad no tiene un sentido claro de su propia identidad.

Ni qué decir tiene que no sería ni deseable ni posible intentar resucitar la universidad neohumanista de Humboldt de principios del siglo pasado. Sin embargo, merece la pena recordar que las reformas humboldtianas fueron concebidas para apoyar la liberación de las actividades eruditas en un contexto social en el que no cabía esperar que dicha libertad fuera garantizada gratuitamente por los dinosaurios de la burocracia prusiana y por la jerarquía militar. Estaban concebidas para garantizar un cierto grado de libertad para la erudición sin tener que convertir las universidades en sus propios dinosaurios. En este sentido limitado, bien puede ocurrir que la visión neohumanista humboldtiana de una comunidad universitaria –formada principalmente por eruditos procedentes de medios sociales modestos–en un país europeo cansado de la guerra y algo rezagado con respecto a las economías occidentales más avanzadas pueda tener más cosas que decir a las nacione europeas contemporáneas que a las universidades americanas que durante tanto tiempo y con tanto éxito, aunque también de una forma muy selectiva, se inspiraron en el legado humboldtiano. Tal vez, podría incluso ser el extraño estadista europeo que se resiste a la tentación de sumarse al encanto ritual de crear uno, dos o muchos Silicon Valleys en vez de prestar atención al viejo rey prusiano: «Der Staat muss durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat».

El hecho de que no se tome ninguna iniciativa para revitalizar el concepto de autonomía universitaria no representa la condena de la universidad investigadora, pero podría significar la continuación de una tendencia secular que ya ha tenido repercusiones serias y de largo alcance. Estas consecuencias no se pueden afrontar de forma eficaz con esfuerzos «por someter la enseñanza superior y la investigación a un control político directo para que sirvan a objetivos sociales explícitos» (Ben-David, 1977, p. 181). Como señala Ben-David, los resultados de dichos «intentos de someter a los sistemas de enseñanza superior a un control político directo se traducirían en una mayor uniformidad, más rigidez burocráti-

ca y más éntasis en las metas tecnológicas y en los objetivos medibles» (*ibíd.*, cfr. Clark, 1978 y 1983).

Sin embargo, si puede considerarse que la tradición humboldtiana pone de manifiesto los problemas claves del Gobierno de las universidades, la tradición newmaniana puede servir para subrayar un problema persistente en muchas universidades contemporáneas, esto es, el relativo fracaso al proporcionar una verdadera enseñanza general estimulante para los no graduados. Este problema de la moderna universidad orientada a la investigación fue destacado hace ya tiempo y lo han vuelto a poner de manifiesto algunos observadores en los últimos tiempos:

> «En un sistema intelectual que pone en práctica, o intenta hacerlo, la producción masiva de nuevos conocimientos en series de estrechos frentes científicos, no es sorprendente que exista una distancia a menudo considerable entre el tipo de conocimiento comprensivo e integrador necesario para la enseñanza de los no graduados, incluso en ciencias naturales, y esa recortada frontera de la investigación.» (Scott, 1984, p. 67.)

En realidad, esta idea ya destacaba de forma manifiesta en la aportación de Ben-David a la Carnegie Commission on Higher Education:

> «No se puede aislar la enseñanza general del resto de la universidad. Debe ofrecer una muestra y una idea de los estudios avanzados... Además, puesto que esos cursos están concebidos para la mayor parte de los alumnos y suelen ser un requisito previo para acceder a estudios de graduación, serán una fuente de frustración general si no se hacen bien... en la Europa continental, o incluso en Japón, no existen todavía ni marcos institucionales ni incentivos para conseguir la excelencia en la enseñanza general.» (Ben-David, 1977, p. 168 f.)

«Si bien la literatura sobre la enseñanza superior está repleta de historias de miedo por lo que se refiere a Europa continental, no sólo Francia (cfr. Bienaymé, 1978; Boudon, 1981); debemos recordar que Suecia, un país con una reconocida dedicación a la investigación universitaria y a la excelencia en algunos campos de la formación profesional, ha repudiado la noción misma de enseñanza general o liberal no graduada, una laguna que la importancia de la actual retórica sobre el «humanismo» no remedia, pero bien puede servir destacarlo.

Sin embargo, aunque el neohumanismo de Humboldt y Newman puede tener algún significado para las intituciones de enseñanza superior contemporáneas, debe reconocerse la total diferencia de la enseñanza superior y la postsecundaria. Ello implica que deben reconocerse claramente las necesidades específicas de las universidades investigadoras (cfr. Blume, 1982, p. 44 y ss.; Oxford University Gazette, 1984, 3952, p. 609; Trow, 1975, pp. 78-83; Wolfle, 1972, p. 157 y ss.). Pero también es necesario que en las tradiciones de conocimiento legítimo de formas de enseñanza postsecundaria que no tienen una orientación investigadora tradicional no se vean sumergidas en entornos hostiles. Tomar realmente en cuenta la diversidad de la enseñanza superior contemporánea –más que intentar inútilmente moldear toda la enseñanza postsecundaria de acuerdo con la forma de las instituciones investigadoras de élite– es un reto que la mayor parte de los sistemas de

enseñanza superior deben todavía afrontar. Por miedo a que lo hagan, toda la enseñanza superior saldrá perdiendo.

BIBLIOGRAFÍA

Ben-David, J. *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study.* Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1971.

– *American Higher Education: Directions Old and New.* Nueva York, McGraw-Hill Book Company, 1972.

– *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States.* Nueva York, McGraw-Hill Book Company, 1978.

Bertaux, P. *Hölderlin.* Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1978.

Bienaymé, A. *Systems of Higher Education: France.* Nueva York, International Council for Educational Development, 1978.

Boudon, R. «The French University Since 1968», en Charles C. Lemert (Ed.), *French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968.* Nueva York, Columbia University Press, 1981, pp. 171-202.

Blume, S. S. «A Framework for Analysis», en Geoffrey Oldham (Ed.), *The Future of Research.* Guildford, Society for Research into Higher Education, 1981, pp. 5-47.

Bulmer, M. «The Early Institutional Establishment of Social Science Research: The Local Community Research Committee at the University of Chicago, 1923-1930», *Minerva* XVIII, 1980, pp. 51-110.

Cerych, L. y Sabatier, P. *Implementation of Higher Education Reforms.* Stock-on-Trent, Trentham Books, 1985.

Clark, B. R. «Coordination: Patterns and Processes», en Clark Kerr et altri, *12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues.* Nueva York, International Council for Educational Development, 1978, pp. 57-95.

– *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective.* Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press, 1983.

– (Ed.) *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views.* Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press, 1984.

Flexner, A. *Universities: American, English, German.* Londres, Oxford, Nueva York, Oxford University Press, 1930-1968.

Geiger, R. L. *American Research Universities in the Twentieth Century.* Ann Arbor, MI, University of Michigan Press, 1986.

Gibbons, M. y Wittrock, B. (Eds.) *Science as a Commodity: Threats to the Open Community of Scholars.* Londres, Longman, 1985.

Gregor, Ian, «Liberal Education: An Outworn Ideal?», en Nicholas Phillipson (Ed.) *Universities, Society, and the Future.* Edimburgo,Edinburgh University Press, 1983.

Grimmeiss, H., «The Interests of High-Tecnology Industry», en Gibbons y Wittrock (Eds.), *op. cit.,* 1985, pp. 99-106.

Hahn, R. «Scientific Research as an Occupation in Eighteenth-Century Paris», *Minerva* XIII, 1975, pp. 501-513.

Hutchins, R. M. *The Higher Learning in America.* New Haven, Yale University Press, 1936.

Kerr, C. «Remembering Flexner», Introducción a Flexner, *op. cit.,* 1968.

Lasswell, H. D. «The Policy Orientation», en Harold D. Lasswell y Daniel Lerner (Eds.) *The Policy Sciences.* Stanford, Ca., Stanford University Press, 1951, pp. 3-15.

Lindensjö, B. *Högskolereformen: En studie i offentlig reformstrategi.* Estocolmo, Stockholm Studies in Politics, 1981.

Lyons, F. S. L. «The Idea of a University: Newman to Robbins», en Nicholas Phillipson (Ed.), *op. cit.,* 1983, pp. 113-144.

Mendelsohn, E. «Science Power and the Reconstruction of Knowledge», en Gunnar Bergendahl (Ed.) *Knowledge and Higher Education: A Series of Colloquia.* Estocolmo, Almqvist & Wiksell International, 1983, pp. 49-71.

Metzger, W. P. «Academic Freedom and Scientific Freedom», *Daedalus,* Vol. 107, n.º 2, 1978, pp. 93-114.

Newman, J. H. *The Idea of a University.* Garden City, Nueva York, Image Books, 1959.

OCDE, *Science and Technology in the Management of Complex Problems.* París, OCDE, 1976.

– *The Utilisation of the social Sciences in Policy-Magin.* París, OCDE, 1977*a*.

– *Science and Technology Policy Outlook.* París, OCDE, 1977*b*.

Oxford University Gazette, Suplemento (2) al n.º 3952, abril de 1984.

Parsons, T. y Platt, G. M. *The American University.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973.

Peisert, H. y Framhein, G. *Systems of Higher Education: Germany.* Nueva York, International Council on Educational Development, 1978.

Perkin, H. «The Historical Perspective», en Burton R. Clark (Ed.), *op. cit.,* 1984, pp. 17-55.

Pfetsch, F. R. «Scientific Organisation and Science Policy in Imperial Germany, 1871-1914: The Foundation of the Imperial Institute of Physics and Technolog», *Minerva,* VIII, 1970, pp. 557-580.

– *Internationale Dimensionen in der Wissenschaft.* Erlangen, IGW, 1979.

Premfors, R. *The Politics of Higher Education in a Comparative Perspective: France, Sweden, United Kingdom.* Estocolmo, Stockholm Studies in Politics, 1980.

Price, D. K. «Endless Frontier or Bureaucratic Morass?» *Daedalus,* Vol. 107, n.º 2, 1978, pp. 75-92.

Ringer, F. *The German Mandarins Reconsidered.* Berkeley, Ca., University of California, Center for Studies in Higher Education, Occasional Paper, n.º 20, 1981.

Rothblatt, S. *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England.* Nueva York, Basic Books, 1968.

– «Failure in Early Nineteenth-Century Oxford and Cambridge», *History of Education.* Vol. 11, n.º 1, 1982, pp. 1-21.

Scott, P. *The Crisis of the University.* Londres, Croom Helm, 1984.

Schwartzman, S. «Struggling to be Born: The Scientific Community in Brazil», *Minerva,* XVI, 1978, pp. 545-580.

Trow, M. (Ed.) *Teachers and Students: Aspects of American Higher Education.* Nueva York, McGraw-Hill Book Company, 1975*a.*

– «The Public and Private Lives of Higher Education», *Daedalus,* Vol. 104, n.º 1, 1975*b,* pp. 115-127.

– «Elite Higher Education: An Endangered Species?», *Minerva,* XIV, 1976, pp. 355-376.

Wagner, P. «Policy Research in France», en Georg Thurn *et altri, Development and Present State of Public Policy Research: Country Studies in Comparative Perspective.* Berlín, Wissenschaftszentrum, 1984.

Wittrock, B. «Science and Technology Policy», en Frank R. Pfetsch (Ed.), *op. cit.,* 1979, pp. 173-207.

– «Science Policy and the Challenge to the Welfare State», *West European Politics, 3,* 1980, pp. 358-372.

Wittrock, B. y Lindström, S. *De stora programments tid: forskning och energi i svensk politik.* Estocolmo, Akademilitteratur, 1984.

Wolfle, D. *The Home of Science: The Role of the University.* Nueva York, McGraw-Hill Book Company, 1972.

Originalmente publicado en el libro *The University Research System: The Public Policies y the Home of Scientists,* compilado por Bjorn Wiltrock y Aant Elizinga, Estocolmo, Almquist & Wiksell Into, 1985.

MONOGRAFICO

¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS REFORMAS Y LOS REFORMADORES? LA FORMACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA COMO CAMPO SOCIAL EN ISLANDIA, 1966-1991

INGOLFUR A. JOHANNESSON (*)

I

En este trabajo pretendo plantear, por un lado, un método para estudiar la historia del currículum, y, por otro, quiero exponer la historia de la reforma de la educación primaria (de seis a dieciséis años) promovida por el gobierno islandés durante los últimos veinticinco años. El trabajo se basa en las investigaciones que he realizado sobre el particular durante los últimos años (1).

La reforma, propuesta por el *Skólarannsóknadeild* (Departamento de Investigación y Desarrollo Educativo) del Ministerio de Cultura y Educación, se ha presentado como uno de los eslabones clave en la cadena de proyectos destinados a la modernización de Islandia, y los especialistas en pedagogía implicados en la reforma (los reformadores) defendieron lógicamente la reforma en ese sentido. De hecho, la creencia en el progreso histórico, en el conocimiento científico y en el poder de la escolarización para mejorar la sociedad son inherentes a la noción de modernidad y de reforma educativa.

Esta investigación se centra en la participación de los individuos (los reformadores) en la tarea de reforma. Para explicar dicha participación, he adoptado un marco conceptual atribuido al sociólogo y antropólogo francés Pierre Bourdieu. Este marco centra la atención en las personas y en sus presupuestos como partes de un campo social formado por interconexiones. Esto permite objetivizar la participación y la relación entre ellas, considerándolas como sujetos del conocimiento científico que utilizan las ideas reformistas –temas y prácticas discursivas– como estrategias sociales para obtener un capital simbólico en las luchas sociales y políticas.

(*) Universidad de Wisconsin-Madison.

(1) Véase también un trabajo presentado en el claustro del Departamento de Currículum y Enseñanza de la Universidad de Wisconsin, Madison (Ingolfur' A. Jóhannesson, 1991). La investigación se basa en estudios de informes publicados, borradores, documentos de discusión xerografiados, publicaciones periódicas, diarios, los libros del *Who is who?* y entrevistas y conversaciones con personajes clave de la reforma.

Considero la reforma como una trayectoria (2) de estrategias sociales de los reformadores que, al hacer distinciones, intentan convertir los temas discursivos en capital simbólico. Estas estrategias sociales han creado un campo especial en el que, lo que yo llamo «profesionalización del progreso y la pericia educativa», está cerca del extremo superior de la jerarquía, pero compite con valores anteriores a la reforma y con valores académicos tradicionales. Los valores que observé en el campo de la reforma están insertos en tres espectros elaborados o construidos social e históricamente, a partir de principios legitimadores de temas discursivos que operan en el *campo social de la reforma educativa* en Islandia. Estos temas discursivos son las estrategias de las que disponen los jugadores en el campo (los reformadores) para poder sacar «provecho». Todos estos espectros representan, de este modo, una reforma frente al espectro prerreformista; un espectro reformista con polos tecnológicos y progresivos que enfrenta el capital académico tradicional al espectro del capital que representa la teoría curricular.

Historia genealógica

Para investigar la *coyuntura histórica* de los discursos y de las prácticas pedagógicas de la sociedad islandesa contemporánea he utilizado un análisis genealógico parecido al del historiador francés de los sistemas de pensamiento Michel Foucault (ej., 1971, 1972, 1977, 1980; véase también Noujain, 1987; Luke, 1989). La genealogía muestra cómo se separan los elementos discursivos, y cómo se vuelven a conectar para formar nuevos elementos discursivos y teorías, frente a la búsqueda de relaciones causales y de la naturaleza esencial de las ideas. La genealogía busca las continuidades y discontinuidades (quiebros y rupturas) en los discursos y en las prácticas sociales, y examina la relación entre dichas continuidades y discontinuidades. Desde este punto de vista, no existen «esencias» últimas de las ideas o de las prácticas, ni una fuente fundamental para encontrarlas; por eso, sigo la trayectoria de una idea o una práctica a través de una serie de coyunturas previas. La fuerza principal de este planteamiento reside en su capacidad para observar el significado de esos elementos de los discursos –que yo llamo *temas discursivos*– y prácticas sociales que surgen en un momento y en un lugar concretos.

El análisis genealógico difiere del enfoque histórico convencional, que tiende a buscar las relaciones causales o a seguir la cronología de los acontecimientos. La diferencia entre la historia genealógica y la historia «convencional» o «crítica» (teoría) reside en que «...la empresa no es un objeto o campo, sino un punto de ataque, perspectiva y delimitación» (Foucault, 1971, p. 26). «De tal manera que las descripciones críticas y genealógicas deben alternarse, apoyarse y completarse

(2) Al hablar de «trayectoria» quiero decir que la historia de la reforma es única, pero tiene una lógica que sólo puede ser descubierta parcialmente, ya que sólo es en parte predecible. El término trayectoria se refiere también al hecho de que esta línea de cuestionamiento tiene mucha menos relación con las predicciones o con la aportación de guías para la labor inmediata que muchas otras investigaciones escolares.

unas a otras» (Foucault, 1971, p. 27). El estudio genealógico que he llevado a cabo se completa y alterna con análisis críticos, como el análisis epistemológico sobre el currículum de estudios sociales de Islandia que Thorsteinn Gunnarsson investigó en una reciente tesis doctoral (1990).

No obstante, he investigado la reforma como una coyuntura en la que el discurso de la *Skólarannsóknadeild* y otras innovaciones introducidas en la educación primaria islandesa se une a otros discursos y prácticas de la sociedad. Este enfoque, ajustado al marco bourdieuano, trata la reforma en términos de conexiones, rupturas y relaciones estructurales, en vez de elaborar una cronología de los acontecimientos de la reforma. Este enfoque permite expresar la complejidad y los matices de la reforma, en lugar de realizar una simple enumeración de las causas por las que la reforma se llevó o no se llevó a cabo. Este enfoque dirige su atención a las especificidades de la coyuntura de la reforma, en vez de relacionar la reforma con explicaciones universales de modernidad y evolución de las sociedades.

Campos sociales y principios legitimadores

Como ya he apuntado en la introducción, he tomado prestado y he adaptado el marco conceptual de Bourdieu para interpretar lo que denomino «el campo social de la reforma educativa en Islandia». *El campo social,* según la definición estructural del sistema conceptual de Bourdieu, hace referencia a la manera de representar el «mundo social» como un espacio (1985*a,* p. 723). Bourdieu defiende que un espacio social es «un espacio multidimensional de posiciones» (1985*a,* p. 724). Según Bourdieu:

> «La posición de un agente determinado dentro del espacio social puede... definirse por las posiciones que ocupa en los diferentes campos, es decir, en la distribución de los poderes que actúan dentro de cada uno de ellos. Estos son, principalmente, el capital económico (con sus diferentes tipos), el capital cultural y el capital social, así como el capital simbólico, denominado generalmente prestigio, reputación, renombre, etc. que es el modo en que se entienden y reconocen como legítimas las diferentes formas de capital (económico, cultural, social)» (1985*a,* p. 724).

Bourdieu se centra en el lugar de la lucha o las tensiones como clave para comprender las relaciones estructurales que resultan de la producción de las diferentes versiones de capital. El lugar de la lucha es el campo social, y lo que está en juego es la legitimidad de las ideas (temas) y de las prácticas. Así, según esta teoría, un campo social determinado constituye un conjunto o espacio de relaciones particular. Las posibilidades de conexiones en el espacio social, dentro o fuera de líneas trazadas arbitrariamente, son infinitas. Sin embargo, las relaciones nunca se producen de forma puramente accidental; es más fácil que se produzcan conexiones y que se establezcan redes cuando los individuos y los grupos están más próximos los unos de los otros en un espacio social determinado. «Hablar de un espacio social significa que no podemos agrupar simplemente a *cualquiera* con *cualquiera,* ignorando las diferencias fundamentales, especialmente las económicas y culturales» (Bourdieu, 1985*a,* p. 726). Sin embar-

go, «la alianza entre los que se encuentran más cerca no es nunca *necesaria,* inevitable (porque los efectos de la competencia directa pueden actuar como pantalla), y la alianza entre los que se encuentran más distantes entre sí no es nunca *imposible* (Bourdieu, 1985*a,* p. 726). En su deseo de aceptar la posibilidad de investigar cualquier tipo de conexiones sociales, Bourdieu se aparta de la mayor parte de los economistas marxistas, que tradicionalmente han buscado conexiones en el terreno de las relaciones de los individuos, las fracciones y las clases con los medios de producción.

Identificar las relaciones y conexiones en un campo determinado es más importante que definir sus fronteras. Un campo es una red de conexiones (empíricas) en el espacio social y «los límites del campo se sitúan en el punto en que cesan los efectos de dicho campo» (Bourdieu, 1989*b,* p. 39). Estos límites son específicos de cada campo y no pueden determinarse de una vez para siempre. Esta definición difiere sustancialmente de las definiciones que identifican fronteras entre grupos sociales, y dirige la atención hacia los procesos (trayectorias) de legitimación que configuran la historia de un campo determinado.

Bourdieu ha realizado amplios estudios sobre los campos sociales en Francia. En esos estudios lleva a cabo numerosas profundizaciones. Cito aquí brevemente dos de ellas para ilustrar mejor lo que significa el concepto de campo social.

En *La distinction* (1984), Bourdieu identifica las diferentes tendencias en los gustos artísticos que pueden explicarse a través de la observación del capital cultural y económico que poseen los inviduos. Bourdieu demuestra que los artesanos y los pequeños comerciantes de la pequeña burguesía, así como los empleados comerciales de la burguesía, poseen el mayor capital económico y el menor capital cultural en comparación con otras fracciones, y que los miembros de estos grupos tienden a poseer gustos artísticos situados en un extremo (¡el extremo derecho!) del espectro, mientras los intermediarios culturales de la pequeña burguesía, profesores de educación superior y productores artísticos de la burguesía poseen el menor capital económico y el mayor capital cultural y tienden a poseer gustos artísticos situados en el extremo opuesto (el extremo izquierdo) del espectro (1984, pp. 262 y 340).

En *Homo Academicus* (1988), Bourdieu observa que:

> «El campo universitario (en Francia) está organizado según dos principios antagónicos de jerarquización. La jerarquía social, que corresponde al capital heredado y al capital económico y político poseído actualmente, se encuentra enfrentada a la jerarquía puramente cultural, que corresponde al capital de la autoridad científica o al prestigio intelectual» (p. 48).

Aquí tenemos «dos *principios de legitimación* enfrentados» (p. 48); el primer principio es «específicamente temporal y político... (y) se hace cada vez más dominante a medida que ascendemos en la je arquía temporal específica que se extiende desde las facultades de ciencias hasta las facultades de Derecho o Medicina...» (p. 48). Esta competencia social, importante para adquirir capital académico y que puede medirse por las posiciones que se mantienen y el poder que se ejerce, es predominante en las facultades de Derecho y Medicina. Sin embargo,

«el otro (principio legitimador), que se basa en la autonomía del orden científico e intelectual (competencia científica), resulta cada vez más dominante conforme nos desplazamos del derecho y la medicina a las ciencias» (p. 48). En el (sub)campo de la medicina existe una «duplicación» de estos principios de legitimación en «dos concepciones bastante distintas de la práctica médica, la primera de las cuales se centra en la relación clínica entre el paciente y el médico... mientras la segunda se caracteriza por dar prioridad a las pruebas de laboratorio y a la investigación pura» (p. 60). El capital, que se organiza de acuerdo con el segundo principio, de hecho tiene más en común con la competencia científica que con el poder académico o con la competencia social. Otras disciplinas académicas sufren también luchas internas de poder, y existen posiciones intermedias más ambiguas que las del derecho, la medicina y las ciencias, especialmente las ciencias sociales. Ese lugar o campo intermedio tan ambiguo, es decir, la reforma educativa, es lo que va a ser examinado en este estudio.

La noción de *principios legitimadores* (o jerarquización de valores) es fundamental para entender el modo en que he elaborado el campo de la reforma educativa en Islandia. Yo considero que el campo de la reforma se estructura alrededor de espectros de principios legitimadores que son los medios disponibles (estrategias) para que los individuos den sentido a la reforma (es decir, que saquen provecho). Los temas discursivos se organizan en modelos alrededor de estos principios que son específicos del campo. He estudiado estos modelos mediante una investigación genealógica. Para ello he extraído el significado de los puntos de intersección planteando cuestiones específicas sobre los procesos estructurados o que se están estructurando (ej. los principios legitimadores) en el campo de la reforma que reestructura constantemente lo que vale como capital simbólico, que a su vez reestructura los principios legitimadores.

II

Este apartado se centra en la colisión entre los diferentes discursos en y sobre la educación primaria en Islandia durante los últimos veinticinco años. Yo sugiero que los discursos reformistas y prerreformistas no son entidades esencialmente separadas, sino que las condiciones sociales y políticas y la necesidad de diferenciar la reforma de la prerreforma pedagógica han contribuido al cambio y a la ruptura en el discurso educativo.

La red de la pedagogía prerreformista

El término «pedagogía prerreformista», que utilicé al hablar del discurso y de las prácticas educativas en Islandia antes del trabajo de la *Skólarannsóknadeild,* es un término relacional. Me centro en las diferencias entre los supuestos, prioridades y distinciones anteriores, por un lado, y en los temas discursivos de la reforma, por otro. En términos genealógicos, sitúo los puntos de intersección del discurso histórico sobre la educación en Islandia.

Los reformadores basaban a menudo el buen juicio de sus ideas en lo negativo de la pedagogía prerreformista (examen, elitismo y otros elementos), situando a su vez a las ideas y prácticas prerreformistas a la defensiva. Tenemos poco acceso a la opinión de los profesores en las clases o de otros miembros de la comunidad educativa en relación a la articulación de la defensa. Por ello debo examinar las ideas y prácticas prerreformistas de forma indirecta a través de los relatos de reformistas, investigadores de la educación y otros escritores. Sin embargo, algunos de esos relatos (p. ej., el de 'Olafur J. Proppé, 1983) fueron escritos para combatir las prácticas prerreformistas y, por tanto, subrayan las diferencias. No tengo intención de averiguar lo que realmente ocurrió en las aulas de todo el país; para cumplir con mi objetivo me basta con conocer las ideas estereotipadas sobre la enseñanza prerreformista que ilustran cómo se legitiman estas prácticas pedagógicas. Analizo asimismo de qué modo esas ideas poseen, en cuanto supuestos culturales, la cualidad de ofrecer la perspectiva sobre qué, cómo y por qué se debe enseñar algo.

He organizado esta investigación en torno a varios abanicos de temas o modelos discursivos. Esos temas son conocimiento e inteligencia, excelencia y éxito, pedagogía de la congregación y la tradición de la narración islandesa, nacionalismo, objetivismo y pruebas escritas. Cada tema está esbozado de modo que se subrayan las diferencias y continuidades entre las pedagogías prerreformistas y reformistas y la acción recíproca de dichas relaciones. Estos esbozos establecen modelos de supuestos culturales y tradiciones educativas. También muestran un principio legitimador en conflicto con la reforma (3).

El primer modelo que voy a describir es lo que denomino supuestos culturales sobre el conocimiento y la inteligencia, la excelencia y el éxito. Las personas que han adquirido un gran volumen de conocimientos –principalmente elementos culturales tales como el conocimiento de nombres y lugares– son consideradas por la sociedad islandesa como inteligentes. Los islandeses se esfuerzan por conseguir un alto nivel de conocimientos generales, por aprender lenguas extranjeras y por conseguir uno de los niveles de vida más altos del mundo, entre otras cosas. Estamos orgullosos de nuestra elevada producción editorial (véase, por ejemplo, Tomasson, 1980, capítulo 5) y de nuestra tradición literaria, y expulsamos a los británicos de nuestras aguas jurisdiccionales cuando no aceptaron nuestra expansión en los años cincuenta y después de los setenta: ¡no son precisamente victorias insignificantes para los descendientes de los vikingos!

'Olafur J. Proppé (1983), en su tesis doctoral, plantea el tipo de conocimientos e inteligencia que más valoran los islandeses. Defiende que «el conocimiento que se puede definir, documentar y que puede ser considerado como ley tiene una alta consideración social en Islandia» (p. 318). 'Olafur afirma que el «concepto islandés del conocimiento en relación con la educación es fundamentalmente positivista...(,) algo fuera de la persona...(y) definible» (p. 318). Además, se enfatiza

(3) La descripción del tejido prerreformista está basada en un análisis amplio de las fuentes originales y secundarias. Entre las fuentes secundarias se encuentran los trabajos escritos en inglés, islandés, danés y sueco.

la consideración de la cultura como «un cierto núcleo común de conocimientos que todo estudiante debe adquirir» ('Olafur J. Proppé, 1983, p. 318). Finalmente, la inteligencia «parece ser algo similar a la habilidad para... adquirir y reproducir conocimientos» (p. 319); los individuos nacen con ella, y la gente cree que es «más o menos constante durante toda la vida de una persona» (p. 319). En concordancia con las tesis de 'Olafur, Arthúr Morthens asegura que «en la vieja escuela la inteligencia se consideraba una aptitud general fija e inamovible» (1987*b*, p. 2). El sociólogo estadounidense Richard F. Tomasson (1980, p. 200) mantiene la idea de que los islandeses tienden a ser positivistas o empíricos en su forma de pensar. Este sociólogo, basándose en sus investigaciones llevadas a cabo en Islandia en los años setenta, defiende que «los islandeses son predominantemente empíricos –no ideológicos o teóricos o filosóficos– en su forma de acercarse a la experiencia» y muestran menor interés por captar y comprender las «estructuras subyacentes».

En el contexto de mi argumentación referente a la legitimación del discurso educativo, no estoy interesado en saber si esas descripciones son exactas o completamente ciertas; estoy interesado en los efectos legitimadores que supuestos culturales como éstos tienen en las ideas reformistas sobre la investigación educativa y la evaluación del proceso. Mi conclusión es que los supuestos culturales sobre el conocimiento y la inteligencia, la excelencia y el éxito han representado un papel en la legitimación del discurso pedagógico en Islandia, al menos en la medida en que resulta difícil demostrar la existencia de ideas o prácticas pedagógicas que contrasten con dichos supuestos. Esos supuestos tienen un gran impacto en la legitimación del discurso sobre la educación. Pero el impacto sobre la práctica en el aula y sobre las perspectivas de los profesores con respecto a la pedagogía es mucho menos claro.

En segundo lugar, el término *pedagogía de la congregación,* tomado de Thorsteinn Gunnarsson (1990; véase también Thorsteinn Gunnarsson e Ingólfur'A. Jóhannesson, 1990), se ha utilizado para describir «la antigua tradición pedagógica dominante en Islandia» (p. 269). Al utilizar este término, considero que hay un conjunto de prácticas pedagógicas cuyos ingredientes pueden describirse; sin embargo, la atención se centra ahora en saber el modo en que estas prácticas se legitiman como las ideas correctas y de qué modo deslegitiman otras sugerencias sobre cómo llevar a cabo las prácticas en el aula.

La escuela pública islandesa estaba «modelada» originalmente (es decir, a finales del siglo XIX y principios del XX) según los sistemas escolares alemán y danés. En la escuela pública, «el profesor se convertía en ministro, los libros de texto reemplazaban a las escrituras y los alumnos representaban la congregación (pasiva)» (Thorsteinn Gunnarsson, 1990, p. 42; véase también p. 268). La descripción de Thorsteinn del sistema escolar islandés al principio de los «reformistas años sesenta» es bastante triste: «Es meritocrática, inclinada a la educación clásica, los profesores y las materias están orientados y caracterizados por la transmisión de conocimientos a través de lecturas y recitaciones de poesías... cuyo fin es la unidad nacional» (p. 49). Thorsteinn señala que «la realidad organizativa de las escuelas islandesas, como las clases fragmentadas y las jornadas escolares parti-

das y de dos turnos, está mucho más cerca... de esta pedagogía de la congregación que de la pedagogía de la investigación» (p. 268).

Islandia es un país luterano (cerca del 95 por 100 de la población pertenece oficialmente a la congregación de iglesias estatales luteranas y parte del 5 por 100 restante a las iglesias luteranas independientes), y los vínculos históricos entre el Estado y la iglesia son fuertes. Después de que Martin Lutero postulara sus tesis a las puertas de la iglesia castillo en Wittenberg en 1517, gran parte de la Europa septentrional se convirtió rápidamente al luteranismo. Dinamarca (por favor, utilícese la versión española de la palabra Dinamarca (Denmark), la versión danesa es Danmark) se convirtió en el decenio de 1530, y las regiones del sur, este y oeste (la diócesis de Skalholt) de Islandia fueron convirtiéndose paulatinamente al luteranismo durante el decenio de 1540 en medio de debates y controversias sobre dos elecciones para nombrar un nuevo obispo que residiera en Skalholt. La región norte (la diócesis de Hólar) se hizo luterana en el 1550 con la ejecución ilegal de Jón Arason (1484-1550), el último obispo católico del país, y de sus dos hijos, uno de ellos funcionario de justicia y el otro sacerdote.

Carmen Luke (1989) ha analizado la coyuntura de la pedagogía, la imprenta y el protestantismo en la Alemania del siglo XVI. Esta autora asocia una ruptura en los principios y en las prácticas pedagógicas con el trabajo teológico y pedagógico de Lutero. Para promover la nueva fe, Lutero quería inculcar a la gente su estilo, y para llevar a cabo esta tarea necesitaba una pedagogía. Luke explica cómo la transmisión oral y los textos impresos sobre las ideas pedagógicas de Lutero se complementaban mutuamente y proporcionaban la situación adecuada para que surgiera un nuevo discurso, el discurso sobre la infancia. La casi recién estrenada letra impresa permitía que las ideas de Lutero, impresas en alemán, permanecieran relativamente «puras» allí donde los diferentes intérpretes religiosos primero (pastores, profesores) y todo el público capaz de leer, después tuvieron acceso a ellas. Luke destaca que Lutero «consideraba la alfabetización básica general... como esencial para permitir a la gente el acceso a las palabras de la escritura» (p. 11) y defiende que esto constituía «una insistente llamada al sacerdocio universal... a una lectura generalizada de la Biblia» (p. 135).

Estos acontecimientos son significativos para el surgimiento de la pedagogía y la educación públicas en Islandia, y no es sorprendente que el primer libro impreso en este país fuera la Biblia, en el siglo XVI (véase Sigurdur Bjarnason, 1989). Los estrechos lazos de unión entre la iglesia y el Estado colonial, que a finales del siglo XIX y principios del XX se fue independizando paulatinamente de Dinamarca, proporcionaron unas condiciones mejores si cabe para la «situación ideal» de Lutero, que, según Luke (1989, p. 77), consistía en que «la familia y los miembros de la comunidad... se reunieran y escucharan las palabras santas leídas por los que supieran leer». Además, el historiador social Loftur Guttormsson, que ha examinado la publicación de la obra de Lutero en Islandia, cree que el catecismo de Lutero se ha convertido «con diferencia en el libro de texto con la vida más larga en la historia de la educación islandesa» (1989, p. 176).

La institución islandesa *kvöldvaka* (literalmente, una velada despierto, un despertar por la noche; traducción del diccionario: tiempo entre el crepúsculo y la hora de acostarse) se convirtió en la principal vía de educación religiosa y cultural (Kjær, 1935, 1981, 1982; Magnús Gíslason, 1977). En la *kvöldvaka,* los miembros de la familia, la servidumbre y otros miembros de la casa se sentaban juntos en el salón, en el llamado badstofa, y trabajaban la lana o hacían otros trabajos ligeros. Se cree que en cada casa había por lo menos una persona que podía leer sin dificultad en voz alta mientras los demás escuchaban, trabajaban o hablaban sobre los personajes de las historias. Al principio, esto fue una tradición oral, pero la palabra escrita fue haciéndose cada vez más importante y el texto asumió el papel del relato en la tradición oral.

La radio y la televisión, con sus cortos programas, limitados en sus primeras épocas a la programación de tarde (la radio desde 1929 y la televisión desde 1966), fueron utilizadas de forma muy parecida a la lectura que se llevaba a cabo en la *kvöldvaka,* con la diferencia de que ahora el que contaba la historia se encontraba en Reikiavik. La radio nacional todavía emite un programa llamado *Kvöldvaka.* Este programa imita la *kvölvaka* tradicional (Magnús Gíslason, 1977, pp. 139 y 154). La misma emisora retransmite la misa todos los domingos a las once de la mañana, y la televisión estatal ofrece la misa del obispo luterano en Nochebuena.

Nadie sabe a ciencia cierta cómo se produjo la fusión entre la tradición narrativa, la literatura islandesa, la literatura religiosa y el aprendizaje de la lectura y la escritura; las relaciones entre los contenidos religiosos y no religiosos y las formas habladas y escritas de cultura deberían ser estudiadas con mucha mayor profundidad. Lo que me interesa para mi trabajo son los mitos de la cultura *kvöldvaka* y la relación entre sus prácticas pedagógicas y la educación pública; es decir, de qué modo estos mitos pueden haber legitimado ciertas formas de conocimiento.

En tercer lugar, debo especular sobre el impacto del nacionalismo en las perspectivas educativas de Islandia. Para ello voy a analizar la historia como materia escolar.

El profesor de historia de la Universidad de Islandia Gunnar Karlsson (1982) ha analizado los libros de texto de historia islandeses y los enfoques de la enseñanza de la historia en el siglo XX. Karlsson sitúa estos enfoques en el contexto de las tradiciones europeas. La historia en la Europa del siglo XIX era una historia nacionalista; el objetivo de la nueva historia era despertar el patriotismo y cultivar la idea de que todos eran ciudadanos de una nación admirable (p. 181). Otro objetivo era ensalzar el papel del individuo y sus aptitudes y hazañas (pp. 181-182). Para ello, los métodos de enseñanza debían ser inspiradores y relatar historias de héroes que lucharon y vencieron al mal por el bien de la patria.

Jónas Jónsson, educador y político influyente, escribió la *'Islandssaga* (originalmente se titulaba *'Islandssaga handa börnum,* es decir, Historia de Islandia para niños; véase Jónas Jónsson, 1966 / 1915-1916) cuando supervisaba las prácticas educa-

tivas de los alumnos de la Escuela Normal *(Kennaraskóli Islands)* durante la década de 1910. Su libro narra la historia de la lucha constante entre los islandeses y los que querían aniquilar la nación. Jónas alaba a los «grandes» hombres de la historia islandesa (¡y a una mujer!), ensalzando lo que hicieron por la independencia o cómo contribuyeron a la identidad cultural de la nación.

El impacto de este tipo de enseñanza está interrelacionado naturalmente con la pedagogía de la congregación en la que se basan los libros; éstos relatan una historia que hace hincapié en la continuidad y que está basada en una versión específica de la verdad. Irónicamente la lucha contra los daneses que el libro pretendía inspirar terminó en 1918 con el Tratado de la Unión, sólo tres años después de la publicación del primer volumen. En *'Islandssaga,* Jónas, inconscientemente, elabora una base de conocimiento persistente que atrae a la mayor parte de las posturas políticas, no sólo a la burguesía y a los granjeros, sino también a los socialistas (Thorsteinn Gunnarsson, 1990, p. 47), que en Islandia tienden a ser nacionalistas.

El cuarto modelo que quiero plantear aquí es el objetivismo: un hilo del siglo XX dentro de este tejido. Según Gunnar Karlsson (1982, pp. 193-194). La historia objetivista no tiene fines pedagógicos específicos, y los que se adscriben a esta perspectiva en la educación tan sólo pueden basarse en la selección convencional de contenidos (hechos, acontecimientos, etc.), pero omitiendo los valores explícitos. Gunnar (pp. 194-195) cree que los profesores dejaron pronto de usar los libros de historia de Jónas Jónsson (véase más arriba) para adoctrinar a los niños en el nacionalismo, la actitud de lucha contra Dinamarca, y se quedaron con los hechos expuestos en los libros.

De acuerdo con este cambio de ideas, en el decenio de 1960 apareció una nueva serie de libros de texto escritos por el responsable de la formación del profesorado y escritor Thórleifur Bjarnason (1970-1971/1966). Se suponía que la nueva serie era paralela a los libros de Jónas. Gunnar Karlsson ha comparado los libros de Jónas y Thórleifur, y asegura que la «selección y secuencia del material es tan parecida en ambos casos que podrían imprimirse uno al lado del otro en un solo libro, el texto de Jónas en una página (izquierda) y el texto de Thórleifur en la otra página (derecha) sin cambiar por ello sustancialmente la secuencia» (Gunnar Karlsson, 1982, p. 198). Parece evidente que los libros de Thórleifur ayudaron a legitimar la base de conocimientos que las ideas nacionalistas habían estructurado (la necesidad de inspirar y facultar a la gente bajo una ley colonial). En consecuencia, las nociones que se considera importante que aprenda un niño sobre el pasado siguen estructurándose en torno a una base de conocimientos sancionada por las perspectivas nacionalistas. Wolfgang Edelstein lo describe muy bien en una conferencia que ofreció a un grupo de historiadores:

> «Cuando el historicismo [esto es, la historia objetivista]... rompió el tejido del significado, los hechos sin referencias permanecieron en las mentes de muchas generaciones de alumnos. Al mismo tiempo, los viejos objetivos burgueses contemporáneos se mantuvieron como ideología. El historicismo conservó la colección de hechos en el honorable estatus de historia. Conocemos ejemplos parecidos en la

historia religiosa: los rituales permanecen cuando se desvanece el poder de la fe» (Edelstein, 1988/1974, p. 181).

Según Thorsteinn Gunnarsson (1990, pp. 62-69), se pueden encontrar ejemplos parecidos de cambios hacia el objetivismo en los libros de texto de geografía y de estudios cívicos y domésticos. Se puede afirmar también que las ciencias biológicas (botánica, fisiología humana, zoología) se enseñaban antes de la reforma como una clasificación de ejercicios y la enseñanza de la gramática islandesa trataba de conseguir que los niños dominaran rígidas normas y estructuras, mientras que los poemas debían aprenderse de memoria.

En quinto lugar, los exámenes son un modelo que pone en duda la idea de que el tejido de las prácticas pedagógicas anteriores a la reforma en las escuelas islandesas estaba hecho de «pura» tradición cultural patriótica. Por ello, los reformistas lucharon contra las prácticas de examen como prácticas favorables de tradición, no como un «invento moderno». La cuestión está en saber de qué modo las pruebas escritas influyeron en las prácticas pedagógicas y cómo se legitiman las creencias educativas –es decir, los temas discursivos–. En pocas palabras, las pruebas escritas constituyen una práctica tan extendida en la mayoría de las escuelas que se dedica una semana tras otra del curso escolar a ellas en casi todos los niveles, y la mayor parte de las discusiones en las reuniones de profesores se centran en los resultados de las pruebas y en las preguntas de las mismas. Las pruebas se dan por sentado para la mayor parte de la gente del país, tanto para los responsables de la formación del profesorado como para el público en general; por ejemplo, muchos profesores progresistas dedican mucho tiempo y energías para modificar las pruebas en vez de buscar vías alternativas de evaluación.

En resumen, la imagen del tejido de los supuestos culturales y las ideas y prácticas científicas de congregación, nacionalistas y prerreformistas nos permiten observar cómo esos modelos están entretejidos en un principio legitimador que favorece cierto tipo de escuela y de trabajo curricular por encima de otros. Desde este punto de vista, cada modelo de tejido se entrecruza discursivamente con otros modelos. Las pruebas escritas, el principal medio de evaluación en las escuelas islandesas, es un punto típico de intersección del discurso del cientificismo y la pedagogía de la congregación. Las pruebas escritas sancionan la transmisión de una base de conocimientos nacionalista y fragmentaria que es difícil cambiar una vez instaurada y que parece objetiva porque ha sido despojada de sus valores explícitos. Las pruebas escritas encajan bien con los supuestos culturales de conocimiento e inteligencia, excelencia y éxito, que prevalecen entre los islandeses, porque informan de la manera más «objetiva» qué niño sabe más (es más inteligente).

La pedagogía anterior a la reforma está construida social e históricamente y, como ya dije anteriormente, no puede localizarse en una sola fuente. Por ejemplo, la memorización en las escuelas islandesas (lo que se memoriza y bajo qué circunstancias) no tiene un origen «puro». La memorización de conocimientos de tipo fragmentario y cultural enseñada al estilo de la congregación y examinada con pruebas objetivas, constituye un tejido histórico de ideas y prác-

ticas; esto es, un principio legitimador elaborado histórica y socialmente. Son los medios disponibles para legitimar las prácticas actuales o deslegitimar un nuevo trabajo.

La reforma

Como acabo de apuntar, la reforma iniciada en el decenio de 1960 fue impulsada por un organismo gubernamental, el llamado *Skólarannsóknadeild,* desde el Ministerio de Cultura y Educación. El *Skólarannsóknadeild* emprendió proyectos de revisión del currículo en materias como física y química, biología, matemáticas, islandés, estudios cristianos, danés, inglés, estudios sociales, arte y artesanía y educación física (4).

El discurso reformista presenta un modelo de *argumentos científicos dirigidos a intereses democráticos y centrados en los niños.* Existe una creencia en la educación progresista; en particular, las escuelas abiertas se ensalzaron como el prototipo de práctica reformista más adecuada. Hay una creencia en los modelos de currículum científico, como la taxonomía de Bloom y el currículo espiral de Taba, y en la psicología evolutiva al estilo de Piaget y Kohlberg. Se cree en la pedagogía activa. Otros temas incluyen la creencia de que el conocimiento es un proceso, que el alumno es un ser activo, que la evaluación debe ser constante y que deben integrarse las materias. Los «términos clave» más comunes son, por ejemplo, actividad, investigación, comunicación, integración de materias e interacción de alumnos (5).

El principio reformista frente al principio prerreformista

Mi estudio sugiere que, al presentarse como oposición a la pedagogía prerreformista, la reforma se convirtió en un principio legitimador, capaz de estructurar un campo social de reforma educativa basado en un sentido de la lógica diferente de otros campos intelectuales. Por ejemplo, no importa que la pedagogía

---

(4) El proyecto del currículo de estudios sociales en Islandia está basado en parte en el polémico proyecto americano *Man: A Course of Study* (véase *Educational Development Center,* 1968, p. 76). El proyecto islandés estaba dirigido por el Dr. Wolfgang Edelstein, del Instituto Max Planck de Berlín, que fue consejero del Ministerio de Cultura y Educación desde 1966 hasta 1984. El currículo de biología para los alumnos de edades comprendidas entre los trece y los dieciséis años (los cursos más elevados de la escuela primaria) era una traducción de la llamada versión azul de *Molecules to Man* (véase *Biological Sciences Curriculum Study and Welch,* 1973). El proyecto de estudios cristianos se basa en los libros de texto noruegos. Muchos otros proyectos no tienen prototipos tan directos como estos tres.

(5) La identificación de los temas discursivos de la reforma se basa en investigaciones y análisis de varios tipos de fuentes. Entre ellos, aunque no son los únicos, se encuentran el borrador del programa general para las escuelas primarias (*Adalnámskrá grunnskóla,* 1983), la política escolar del sindicato de profesores de escuelas primarias (Kennarasamband Islands, véase *Skólastefna,* 1990), los trabajos de las instituciones de formación del profesorado en Islandia alrededor de 1980 (entre otras fuentes, las notas utilizadas para dar las clases), debates de conferencias, debates sobre asuntos cruciales, entrevistas con los líderes de los profesores y con responsables de la formación del profesorado, cartas y correspondencia, material inédito, así como fuentes secundarias.

prerreformista estuviera de hecho plagada por la transmisión acrítica de hechos anticuados; lo que importa es la habilidad de los reformistas para presentar una enseñanza investigadora y una pedagogía comunicativa completamente diferente y mucho mejor (es decir, más democrática, más científica) que la pedagogía prerreformista. Lo que importa es la habilidad para poner en tela de juicio la antigua jerarquía de valores y estructurar la nueva esfera que he denominado campo de la reforma educativa.

La reforma cayó bajo los ataques de los conservadores en la década de 1980. El proyecto de estudios sociales fue el que recibió las críticas más duras (ej. Edelstein, 1987) (6). Sin embargo, en el presente trabajo, me voy a centrar en los aspectos más generales de los «conflictos discursivos» (7) entre los principios legitimadores de la reforma y las tradiciones prerreformistas. De hecho, los que criticaban el proyecto de currículo de estudios sociales utilizaban a menudo las extendidas ideas convencionales y los supuestos culturales referentes al conocimiento y la inteligencia, la excelencia y el éxito, para defender sus puntos de vista. Estas críticas también indicaban una percepción de la reforma como algo radical y peligroso para la identidad nacional islandesa. En estos debates, los críticos jugaban con sentimientos de superioridad cultural y xenofobia, lo que se podía comprobar, por ejemplo, cuando se referían a las teorías reformistas como «productos importados» (Gudmundur Magnússon, 1984, citado por Thorsteinn Gunnarsson, 1990, p. 225) o cuando afirmaban que «muchos de ellos [refiriéndose a los niños de diez años] están a punto de vomitar cuando se menciona el Tercer Mundo (por utilizar Tanzania en un libro de texto de estudios sociales para niños de nueve años como ejemplo de cómo vive la gente en los países cálidos)» (Arnór Hannibalsson, 1933, citado por Thorsteinn Gunnarsson, 1990, p. 204). En adelante me referiré a estos críticos como tradicionalistas, de acuerdo con Thorsteinn Gunnarsson (1990).

Para acentuar el contraste con los prerreformistas, los reformistas destacaban sus nociones del conocimiento como proceso, y del aprendizaje como investigación activa en nombre del alumno. Los reformistas defendían que la «actividad» no es menos un cuestionamiento activo que una acción física. Los tradicionales, por su parte, argumentaban que los reformistas daban a entender que las perspectivas tradicionales de conocimiento e inteligencia y excelencia y éxito ya no eran viables en la escuela. Destacaban que la orientación descubridora de muchos proyectos reformistas podría amenazar la necesaria base de conocimientos basada en la cultura escrita de los niños y adolescentes. Creían que, tras la máscara de la jerga psicológica, la pedagogía activa escondía simplemente un duro trabajo sin ningún sentido.

La noción de acción se encuentra en el centro de los conflictos discursivos. Estos conflictos se producen, a un nivel, entre las diferentes concepciones del

(6) Entre los críticos más declarados se encontraba el periodista y columnista Gudmundur Magnusson, del periódico conservador *Morgunbladid*, y Arnor Hannibalsson, catedrático de Filosofía de la Universidad de Islandia.

(7) Por «conflicto discursivo» entiendo los enfrentamientos políticos abiertos en los cuales se luchó por las ideas reformistas. Aunque en gran medida se trataba de conflictos hostiles y arbitrarios, estos enfrentamientos también tienen una base epistemológica e histórica.

niño; es decir, la concepción del niño como un ser activo que necesita acceder a múltiples métodos para aprender de forma efectiva, frente a una idea del niño como un ser que necesita que depositen en él los conocimientos correctos. A otro nivel, el conflicto se plantea entre las ideas democráticas que formentan la pluralidad y las ideas no democráticas de los tradicionalistas que aseguraban que el adoctrinamiento en los temas convencionales de la historia islandesa y en otras materias era el camino adecuado para avanzar en la educación. Más adelante explicaré con mayor profundidad ciertos aspectos de estos conflictos.

En cuanto a la cuestión sobre si la pedagogía es una actividad legítima, los tradicionalistas afirmaban que el debate pedagógico no es un tema relevante, sino más bien un tema perjudicial (véase Thorsteinn Gunnarsson, 1990, pp. 234-274). En pocas palabras, los tradicionalistas afirmaban que la psicología y la pedagogía eran, en el mejor de los casos, tonterías y, en el peor, una subversión izquierdista que pretendía destruir la nacionalidad islandesa. Decían que todo lo que se necesitaba era una base sólida de conocimiento nacionalista (ej. Arnór Hannibalsson, 1986). Desde este punto de vista, todo lo referente a la metodología de la enseñanza distrae la atención del aprendizaje serio. El trabajo de grupo se consideraba también un signo de colectivismo (léase comunismo) que minarían las aptitudes individuales del niño (léase las aptitudes del niño inteligente»). Frente a la oferta de múltiples métodos, los métodos de enseñanza que ofrecían los tradicionalistas eran monótonas lecciones centradas en la labor del profesor, «tristes como los servicios de la iglesia luterana islandesa» (Thorsteinn Gunnarsson, 1990, p. 274).

Dada la magnitud del conocimiento fragmentario y del tipo de cultura escrita de la sociedad islandesa y la fuerza del binomio formado por el nacionalismo y el objetivismo en el currículo escolar (es decir, que la base del conocimiento nacionalista se despoja de los valores explícitos), es fácil comprender lo difícil que resultó introducir la idea de que la aptitud para cooperar de forma democrática y la destreza para obtener información a través del cuestionamiento podían ser más importantes que la memorización y la repetición. Otros puntos de vista o prácticas centrados en el niño, como la capacidad de formar grupos heterogéneos y la oposición de los reformistas, a principios del decenio de 1980, a un programa de educación especial para alumnos dotados de un talento especial (Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulo 4.2), deben situarse también en este contexto.

La organización de muchas de las nuevas materias escolares –es decir, la integración de muchas materias antes independientes como la historia y la geografía o la zoología y la botánica– supone un punto importante de partida a los currículos prerreformistas que estaban estructurados en torno a las disciplinas académicas. Parece, sin embargo, que en este sentido resultaba más fácil «ganarse» a los profesores de las escuelas que a los profesores de universidad u otros académicos. Por ejemplo, los historiadores y geógrafos eran críticos ante el pretendido descenso de posición de sus disciplinas en el currículo de estudios sociales, debido en parte a que estaban preocupados por las oportunidades laborales de los historiadores y geógrafos (y otros graduados universitarios) como profesores

de los cursos superiores de las escuelas elementales (edades comprendidas entre trece y dieciséis años).

Las críticas a la enseñanza centrada en las materias se deben al poder de las disciplinas académicas como fundadoras de esas materias escolares, y los reformistas atacaron los «muros» que las separaban porque los consideraban obstáculos fundamentales para el cambio. Hablar sobre las necesidades de la sociedad o las necesidades del niño como criterios para la selección de contenidos molestaba a la tradición. Si además los reformistas utilizaban abiertamente modelos importados (la taxonomía de Bloom, la espiral de Taba, la psicología de Piaget, etcétera), no es sorprendente que surgiera un conflicto respecto a esa frontera.

La base del conocimiento escolar estaba atrapada en el nacionalismo, la pedagogía de la congregación y las pruebas prácticas «objetivistas», y hay razones para creer que cualquier criterio que pusiera en tela de juicio la coyuntura de las prácticas e ideas que constituían la base del conocimiento tendría serias dificultades para ser aceptado. El estudio (actualmente en preparación) de Ingvar Sigurgeirsson muestra que el contenido de los «materiales de mayor éxito en las escuelas islandesas... no difieren, en su mayor parte, de los materiales a los que reemplazan», y que estos materiales «comparten una moderada cantidad de novedades...» (Ingvar Sigurgeirsson, 1989, omito el subrayado). Sin embargo, los libros de texto que no toman la base del conocimiento para trabajar y manejar temas familiares –incluso libros de texto reformistas como *Landnam Islands* (La colonización de Islandia) (Ingvar Sigurgeirsson y otros, 1985/1982)– se han hecho famosos. Los recientes libros de geografía de Torfi Hjartarson (1988, 1990) –menos «ortodoxos» que los libros reformistas– también acatan la base de conocimiento tradicional de la geografía.

La noción de conocimientos como fragmentos enciclopédicos choca con el criterio de que el conocimiento es una construcción social interactiva (proceso), y la noción de inteligencia heredada choca con la idea de considerar «cada niño como un intelectual», defendida por los reformistas. El punto de vista tradicional islandés respecto al conocimiento queda en parte de manifiesto en la tendencia a admirar a los intelectuales «inteligentes» y a ensalzar a las figuras históricas del pasado nacional. Esta visión tradicional considera la inteligencia como un rasgo, y es un hábito cultural común considerar que algunas familias son más inteligentes que otras, sólo porque son descendientes de alguien considerado inteligente. La concepción dialéctica e interactiva del conocimiento proyectada a través de teóricos como Kohlberg y Mayer (1972) entra en conflicto con dicho punto de vista. El mito de la inteligencia como un rasgo biológico parece ser, sin embargo, un importante factor que dificulta la aceptación de las ideas interactivas respecto al conocimiento en Islandia.

Los métodos no cuantitativos de evaluación y la noción de evaluación como proceso, emprendida por los reformistas, no sólo entraban en conflicto con la transmisión acrítica de la base de conocimiento nacionalista, sino que también ponían en tela de juicio la responsabilidad que las pruebas escritas daban supuestamente a las escuelas. Las ideas de evaluación del progreso de los niños centra-

das en ellos mediante la comparación del progreso de cada uno consiguieron introducirse en la Ley de la Escuela Primaria de 1974 (Log um grunnskola, 1974), que declaraba ilegal el uso de pruebas para descubrir a los niños más «inteligentes» de la clase. Esta normativa de la Ley de la escuela primaria de 1974 contraria a la realización de pruebas estaba en contradicción con el hecho de que la gente y muchos profesores confundían el uso de la curva normal –una práctica institucionalizada en el examen final de la escuela primaria entre 1977 y 1984– con otras perspectivas más orientadas a procesos identificadas con el término «namsmat» (evaluación o, más exactamente, evaluación de aprendizaje). Tanto la curva normal como la postura no cuantitativa adoptada por la reforma frente a la evaluación desagradaban a los tradicionalistas, que cuestionaban estos fenómenos por ser ideas importadas y por tratarse de una jerga incapaz de adaptarse a la cultura islandesa. La posición no cuantitativa, al descartar las pruebas objetivas, se caracterizaba por celebrar la estupidez y la pereza en nombre de los reformistas, y la curva normal, al no ofrecer grados «absolutos», era criticada por proporcionar una información inexacta sobre el progreso de los niños. Por ejemplo, Gudmundur Magnússon defendía que los padres tenían derecho «a recibir información sobre en qué nivel se encontraban sus hijos *en comparación con otros niños*» (1989, cursiva original).

¿Ruptura epistemológica o discursiva?

La ruptura entre los dos principios legitimadores –el de la reforma y el de la tradición prerreformista– puede derivarse en parte de las diferencias epistemológicas; es decir, la transmisión del conocimiento como algo fijo frente a los modelos interactivos de adquisición del conocimiento, el examen de unos hechos frente a la evaluación como proceso, el conocimiento precientífico del niño frente al conocimiento científico del «alumno», y así sucesivamente. Pero las diferencias epistemológicas nunca se convierten automáticamente en conflictos discursivos; debido a las condiciones políticas. Además, si la reforma representa una ruptura con la tradición prerreformista, se trata más de una ruptura política «producida» por aquellos que creen que pueden beneficiarse de la inversión de la jerarquía de valores educativos que de una ruptura epistemológica.

Los reformistas, de hecho, hicieron un esfuerzo considerable para demostrar que las políticas de reforma eran diferentes y tenían más capacidad que otras prácticas educativas anteriores para facilitar el cambio social progresivo. Lo que socavaba su argumento es que diversos temas y prácticas, como menos énfasis en las pruebas y más en la pedagogía interactiva, se habían presentado anteriormente sin llegar a convertirse en ideas fundamentales, y otros elementos del pensamiento moderno (pruebas) pueden identificarse en los principios de legitimación prerreformista. Irónicamente, el enfrentamiento con los tradicionalistas puede haber ayudado a los reformistas a sacar provecho de la tesis de que la reforma es fundamentalmente diferente de la supuesta tradición no democrática, lo que era importante para justificarla. Al fin y al cabo, la reforma se enfrentaba a un viejo sistema que se consideraba inadecuado para la educación de una so-

ciedad científica y democrática moderna. Por ello, las críticas de los partidarios de la tradición fueron en cierta medida positivas para el proceso político de demanda de credibilidad para la reforma que se basaba en un sentido de la lógica diferente al de las prácticas escolares tradicionales, es decir, en una lógica democrática, centrada en el niño y científicamente informada.

Para concluir: la reforma se basa en un nuevo principio de legitimación que funciona al apartarse de todas las prácticas y principios existentes posibles, sin preocuparle si esos principios prerreformistas pueden identificarse como elementos de cientificismo, nacionalismo o protestantismo luterano. Por tanto, la reforma supone una ruptura política y discursiva en la política educativa.

Tensiones en la reforma: cientificismo frente a progresismo

Además del espectro reforma/prerreforma de principios legitimadores, que ha sido el espectro principal de polos opuestos en el campo de la reforma educativa, he identificado otros dos espectros de principios legitimadores importantes en el campo de la reforma. Uno de esos aspectos está representado en la tensión entre el cientificismo, que yo denomino polo tecnológico, y las perspectivas democráticas y de centradas en el niño. A este último lo denomino polo progresista.

Esta tensión ha ido en aumento y se ha mantenido escondida bajo la alfombra durante veinticinco años. En pocas palabras, considero que se ha producido una alianza entre los partidarios de las ideas tecnológicas y los progresistas. Uno de los motivos de esta alianza son los ataques a los estudios sociales que llevó a los partidarios de las ideas progresistas a destacar los argumentos científicos y a centrarse en la profesionalidad de los enseñantes (véase Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulo 7.2); otro motivo es la importancia de la psicología en muchas teorías curriculares que se introdujeron en Islandia y en las instituciones de formación del profesorado (véase Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulos 4.2 y 6), así como el atractivo que tenía la dialéctica hegeliana de la psicología evolutiva de Piaget para los izquierdistas saturados de pensamiento marxista. Dado que los progresistas, como Thorsteinn Gunnarsson (1990), empiezan a atacar las bases epistemológicas, históricas y políticas de la psicología evolutiva y otras teorías científicas, puede que asistamos a la ruptura de dicha alianza. En la última sección de este trabajo volveré sobre la potencial división entre los polos tecnológico y progresista.

Capital académico tradicional y capital de la teoría curricular

Los polos discursivos que surgen en el campo de la reforma, por ejemplo, el polo del capital de la teoría curricular, están representados por doctorados en el campo de la teoría educativa –pedagogía, teoría curricular, psicología educativa, etc.– que reivindican cada vez con mayor fuerza la invalidez de dichas teorías por derecho propio y que la formación del profesorado no debiera

estructurarse en torno a las disciplinas académicas tradicionales (ej. 'Olafur J. Proppé, Sigurjón Myrdal y Bjarni Daníelsson, en preparación) Frente a esto, otros, entre los que se encuentran muchos responsables de la formación del profesorado que están doctorados en disciplinas académicas tradicionales, opinan que la formación del profesorado debe basarse en un aprendizaje más sólido de dichas disciplinas y en clases de disciplina específicamente pedagógica. A este espectro lo denomino capital académico tradicional, frente al espectro del capital de la teoría curricular.

El capital de la teoría curricular, en el contexto islandés, se basa en las nociones de democracia y se centran en el niño y en la idea de que los futuros profesores deberían estudiar más pedagogía y teoría curricular, frente a la psicología o a las disciplinas tradicionales. También se basa en la consideración de que la teoría curricular necesita la credibilidad académica que muchos reformistas, particularmente aquellos que tienen poco capital social (reformistas que recibieron la educación secundaria en las instituciones menos elitistas del país, los individuos de la Islandia rural, etc.), han buscado para la formación en las teorías educativas extranjeras. El capital de la teoría curricular se basa asimismo en la consideración de que se está elaborando una teoría curricular nacional, especialmente en el trabajo que lleva a cabo el equipo de estudios sociales (véase Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulos 4.1 y 5.1). Por último, y tal vez lo más importante en relación a los conflictos en el campo de la reforma, el capital de la teoría curricular se basa en la consideración de que la formación del profesorado es cualitativamente diferente de otras formaciones a nivel universitario. Por ejemplo, la Escuela Normal (Kennaraháskóli 'Islands, abreviado en adelante como KHI), que forma a la mayoría de los profesores de escuelas primarias, así como a algunos profesores de escuelas secundarias, ha propuesto una distinción entre capital académico tradicional y capital de la teoría curricular. En la presentación a una conferencia sobre la formación del profesorado en abril de 1986 se afirmaba en nombre de la escuela que:

> «Es dudoso que el KHI deba buscar prototipos para la HI u otras... universidades respecto a los contenidos y métodos. Parece más importante para la comunidad islandesa (samfelag) que, para establecer una política educativa independiente y fomentar la singularidad (serstaedi) de la institución (ej. KHI) como institución científica de educación e investigación, la facultad de KHI muestre interés por la investigación, la enseñanza y otras labores relacionadas con las cuestiones educativas» (Kennaraháskóli 'Islands, 1986, p. 57).

El capital de la teoría curricular no ha obtenido la total legitimación en el campo de la reforma. En la sección de pedagogía de la Universidad de Islandia, responsable de la formación de la mayor parte de los profesores de enseñanza secundaria y de muchos profesores de enseñanza primaria, la enorme fuerza de la psicología, que tiene una tradición mucho más larga como disciplina académica que la teoría curricular, hace más difícil sacar provecho de esta última. De hecho, la sección de pedagogía está aprisionada entre la psicología y la sociología en la Facultad de Ciencias Sociales (Félagsvísindadeild), y me parece más fácil legitimar estas dos disciplinas en el terreno de los principios legitimadores de las disciplinas académicas tradicionales que legitimar la pedagogía y la teoría curri-

cular, como formación profesional, pero no como tentativa académica (naturalmente, la ironía reside aquí en la baja posición de las ciencias sociales en Islandia). Además, la Escuela Normal tiene muchos miembros que proceden del antiguo y elitista Instituto de Reikiavik (Menntaskólinn í Reykjavík) o están doctorados en disciplinas académicas tradicionales. Estos individuos están en muchos casos más interesados en la investigación en su disciplina que en la investigación en la formación del profesorado y consideran que pertenecen a la comunidad de investigadores de su disciplina particular.

A la luz de estos indicadores, afirmo que este espectro –el capital académico tradicional frente al capital de la teoría curricular– tiene potencial para hacerse cada vez más visible en el futuro próximo, así como para afectar a las alianzas que se deriven de las batallas institucionales y de las tensiones.

III

A continuación analizo de qué forma el marco conceptual de Bourdieu puede ser útil para comprender el compromiso de los individuos en el discurso reformista. Introduzco los conceptos de estrategias sociales, hábitos e individuos epistémicos, y explico lo que considero la profesionalización y la adquisición de especialidad en el campo intermedio, pero «creciente», de la reforma educativa.

Estrategias sociales y hábitos

Los temas discursivos de la reforma derivados de la psicología evolutiva, de las teorías del currículo científico y de las pedagogías progresistas –el principio legitimador de la reforma– se convirtieron en el capital educativo y cultural de los reformistas específicos de una época y un lugar (es decir, el campo de la reforma educativa en Islandia durante los últimos veinticinco años). Según Bourdieu, el capital educativo y cultural, para tener influencia en un campo determinado, debe convertirse en capital simbólico, y es la «expansión física» del discurso (a las instituciones gubernamentales, sindicatos de profesores, instituciones de formación del profesorado, escuelas, debates en la prensa y otros «lugares») lo que determina el grado de «éxito» de las estrategias de transformación.

La noción de *estrategias sociales* (ej. Bourdieu, 1984, 1986*b*, 1988) permite observar al «yo» individual en acción y en relación con las estructuras sociales y comprobar cómo se perciben esas estructuras. Bourdieu considera la estrategia como «el producto de un sentido práctico, de un juego social concreto... (de) una improvisación que es absolutamente necesaria para poder adaptarse a situaciones que son infinitamente variadas» (1986*b*, pp. 112-113). Las estrategias sociales afectan a las relaciones del campo en el que los participantes están representando su juego social. En otras palabras, cuando un reformista empieza a utilizar argumentos nacionalistas para defender una noción de teoría curricular en proyectos

curriculares locales, tal vez no haya pensado exactamente lo que puede ocurrir en dicho proceso. El resultado, sin embargo, es que yo, como investigador y como participante, veo una oportunidad de aprovechar la posibilidad de una producción nacional de teoría curricular –de forma más precisa, una producción nacional de teoría curricular probablemente adaptada a las necesidades educativas de las áreas costeras y rurales del país–. Pero en principio, el uso de argumentos nacionalistas pudo ser tan sólo una adaptación al generalizado sentimiento nacionalista de los islandeses.

Las estrategias se derivan del *hábito,* «un principio generativo de improvisaciones reguladas establecido de forma duradera» (Bourdieu, 1977, p. 78; 1990*a,* p. 57). El hábito está objetivamente orquestado en unos procesos sociales identicables, pero no está determinado por ellos. El hábito produce y está producido por estrategias sociales; es «una estructura estructurada y estructurante» (Bourdieu, 1984, p. 171). Las relaciones entre el hábito y el campo son «(por) un lado..., *condicionantes:* el campo estructura el hábito... Por otro, hay una relación de *construcción cognoscitiva:* el hábito contribuye a constituir el campo como mundo significativo, un mundo dotado de sentido y de valor en el que merece la pena invertir las propias energías» (Bourdieu, 1989*b,* p. 44). Finalmente, quiero destacar que el hábito no es menos un proceso estructurado y estructurante que una estructura. Esto es importante porque los discursos en la intersección están en constante movimiento, puesto que los temas discursivos se conectan continuamente con otros temas, lo que da como resultado el cambio de los principios legitimadores –la jerarquía de valores–. Los conflictos y debates reestructuran los temas, los valores y las alianzas.

Individuos epistémicos en el campo de la reforma

La noción bourdieuana de *individuos epistémicos,* desarrollada, por ejemplo, en *Homo Academicus* (1988), desvía la atención de las intenciones de los individuos y ayuda a objetivizar las relaciones entre ellos y con las instituciones. El término individuos epistémicos hace referencia a la forma de considerar a las personas individuales como ocupantes de espacios en las relaciones estructurales, definidos en relación con los demás, determinando y siendo determinados por la trayectoria de los acontecimientos, y también se refiere a cómo adoptan esas personas individuales las ideas curriculares para crear distinciones: por ejemplo, ciencia y democracia en oposición a las supuestas tradiciones no democráticas y precientíficas.

La identificación de individuos epistémicos no tiene lugar en un «espacio normal, sino en un espacio (ej. un espacio social) construido a partir de diferencias producidas por la propia definición del conjunto finito de variables efectivas» (Bourdieu, 1988, p. 22); esta definición tiene lugar en un

> espacio epistémico (que) se caracteriza por el sistema de diferencias de intensidad desigual y de desigual vinculación entre sí, establecido entre el conjunto finito de sus características pertinentes en el ámbito teórico considerado y todo el conjunto

de conjuntos finitos de características ligadas al conjunto de otras construcciones individuales (pp. 22-23).

Al construir individuos epistémicos, los individuos biográficos quedan «reducidos» a sus relaciones en el espacio social. Sin embargo, los individuos biográficos tienen importancia porque ocupan posiciones en instituciones en las que ejercen el poder. Pero yo me centro en ellos como individuos epistémicos que están comprometidos con un razonamiento, un discurso o una trayectoria de un campo ambiguo donde afectan a la legitimidad del razonamiento, el discurso y la trayectoria, del mismo modo que están afectados por ellos (véase también Bourdieu, 1989*b*, pp. 6 y 7).

He examinado la educación y la carrera de unos trescientos o cuatrocientos individuos que trabajan actualmente en seis centros principales (dos instituciones de formación del profesorado, un departamento del Ministerio de Cultura y Educación, las Oficinas de Educación de Distrito *(fraedsluskrifstofur)* localizadas en ocho distritos a lo largo del país, el sindicato de profesores de enseñanza primaria y el Centro Nacional de Materiales Educativos *(Námsgagnastofnun),* que en el pasado pertenecía a *Skólarannsóknadeild).* Muchos de los que trabajaron para Skólarannsóknadeild trabajan ahora para otras instituciones reformistas. En mi tesis doctoral aparece un análisis detallado de los individuos (epistémicos) en cada uno de estos centros (véase Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulo 6) (8).

Una investigación piloto referente al polo al que pueden adscribirse estos individuos, en términos epistémicos, revela que eran muchos más los integrantes del claustro de la sección de pedagogía de la Universidad de Islandia y de la Escuela Normal que habían recibido la educación secundaria en la más rancia y elitista institución educativa de Islandia, el Instituto de Reikiavik, que entre el personal del Centro Nacional de Materiales Educativos y el sindicato mayoritario de profesores de enseñanza primaria: el Sindicato de Profesores de Islandia (*Kennarasamband 'Islands,* al que pertenecen la mayor parte de los profesores de enseñanza primaria). Muchos de los miembros de estos dos últimos centros realizaron su carrera como profesores o administrativos en escuelas abiertas. El contacto con tradiciones ideológicas diferentes en instituciones diferentes puede afectar habitualmente a lo que esos individuos (epistémicos) piensan y hacen.

---

(8) *Kennaratal* recogió información sobre la educación y las carreras de los individuos (biografías) (Olafur Th. Kristjansson, 1958-1965; Olafur Th. Kristjansson y Sigrun Hardardottir, 1985-1988) en algunos artículos de 1979 y anteriores y *Æviskrar samtidarmanna* (Torfi Jonsson, 1982-1984). Siguiendo a Bourdieu (1988; véase también 1989*b*, p. 35), prefiero utilizar información biográfica publicada para que todo el mundo tenga acceso a ella y pueda verificar o poner en tela de juicio mi interpretación. Esto no ha sido siempre posible, pero he intentado tener mucho cuidado en no utilizar información que no estuviera oficialmente verificada de una forma u otra. En este contexto, debo apuntar que la sociedad islandesa es muy pequeña. El país tiene una población de sólo un cuarto de millón de habitantes, menos que la población del condado de Dane, Wisconsin. Hay entre 4.000 y 4.500 profesores. Sin embargo, es bastante fácil para un investigador relativamente informado sobre genealogía y biografía reunir información crítica de forma extraoficial. El interés de la comunidad por la genealogía en la cultura es también una ayuda para conseguir información de este tipo. De hecho, se dice a menudo que Islandia es un laboratorio fácil de investigación en ciencias sociales precisamente porque es una sociedad tan pequeña que una persona puede obtener una idea general de ella muy precisa.

Puesto que no he investigado sistemáticamente las opiniones reales de los individuos epistémicos de estos centros, y dados los modelos de educación secundaria, no puedo afirmar taxativamente a qué polos están ligadas de hecho estas instituciones, si a los polos académicos y prerreformistas o al polo reformista progresista. Pero las tendencias están bastante claras.

Profesionalización del progreso y especialización educativas y la expansión del campo de la reforma

Al interpretar la trayectoria del campo de la reforma educativa es importante el hecho de que sea un campo intermedio, abierto a temas discursivos poco convencionales y a personas no tradicionales. Cuando hablo de campo intermedio quiero decir que es un campo situado en un área «gris» del espacio social y no un campo en el que todo el mundo tiene una idea clara sobre qué tipo de «normas» y capital deben legitimarse. Campos en los que lo que cuenta no es tan «gris» son, por ejemplo, el campo de lo académico (derecho, medicina y disciplinas como la historia y la biología) y el campo de las relaciones laborales (lucha de clases, en un lenguaje marxista más tradicional).

El campo de la reforma educativa en Islandia desde 1966 hasta 1991 es uno de esos campos intermedios en el que lo que funcionaba como capital y competencia social no estaba determinado por convenciones. Sin embargo, es razonable esperar que las estrategias sociales en este campo no sean convencionales; es decir, que pueden triunfar tipos de capital y estrategias poco corrientes. En mi investigación, he identificado lo que denomino profesionalización del progreso y especialización educativas (9) y la «poca fortuna» de la derecha islandesa y de la élite de Reikiavik (gente de las clases superiores, familias de la burguesía, familias pertenecientes a la burocracia y otros), en relación con la especialización educativa, que deja este campo abierto a la gente «no tradicional» (ej. individuos que se han educado en las instituciones menos elitistas en la enseñanza secundaria, o con una formación como profesores adquirida en un tipo de escuela normal, individuos que han estudiado carreras en escuelas abiertas, individuos doctorados en teoría educativa, etc.). Esto se debe en parte a que convertir el capital económico y social (ej. conexiones familiares) que posee la élite la Reikiavik en capital que tenga importancia en el campo de la reforma educativa, a saber, los razonamientos científicos sobre los asuntos democráticos centrados en el niño, lleva tiempo. En cambio, la gente no tradicional que se ha matriculado en una carrera sobre la reforma educativa o de formación del profesorado tiene menos que

(9) Al hablar de «profesionalización del progreso y especialización educativa» me refiero a que los reformistas eran capaces de vincular el objetivo de mejorar la educación de los niños con la «ciencia» moderna y la racionalidad –como ocurrió con la retórica pública de la escolarización de Estados Unidos que surgió a finales del siglo XIX entre las comunidades profesionales (Popkewitz, 1991)–. En otras palabras, los razonamientos científicos que perseguían objetivos sociales *progresistas* fueron impulsados por expertos que «se preocupaban por su trabajo». Este es un caso no muy diferente del de los profesionales de la salud.

perder y todo que ganar, dadas las sólidas creencias y convicciones respecto a la educación que tienen muchos de ellos.

A pesar de lo poco que valora en general la sociedad islandesa la reforma educativa, existen varios indicadores que muestran una expansión del «espacio» para la reforma de la jerarquía de valores. Entre estos indicadores se encuentra el impacto que tuvo la reforma en la política escolar del Sindicato de Profesores de Islandia (*Skolastefna,* 1990) y la contratación de personal por parte del Centro Nacional de Materiales Educativos y otras instituciones que parecen favorecer a los individuos que han trabajado, por ejemplo, en escuelas abiertas o para Skólarannsóknadeild (véase Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulo 6). Las principales instituciones de formación del profesorado, la Escuela Normal y la sección de pedagogía de la Universidad de Islandia, han orientado a sus alumnos hacia los temas discursivos de la reforma durante quince años o más y han otorgado el grado de doctor a aproximadamente 2.000 ó 3.000 profesores. También debo señalar el creciente número de individuos con doctorados universitarios en teoría educativa y el creciente número de puestos entre los cuales estos individuos pueden escoger.

Es importante también destacar que los debates educativos en el decenio de 1980 (especialmente los debates sobre estudios sociales y profesionalismo de los profesores) se llevaron a cabo en un terreno en el que los razonamientos reformistas se rebatían mucho más que los prerreformistas. Cuanto más se hacía valer la profunda sensatez de la reforma frente a la tradición, cuantas más instituciones se veían implicadas, y más gente participaba en los debates y se comprometía con la reforma a través del tejido social, cuanto más se discutía la reforma en el terreno de los razonamientos reformistas, más se legitimaba la jerarquía de valores de la reforma como principal objeto de controversia.

Conclusión

Las estrategias sociales convirtieron los ambiguos temas discursivos (teoría educativa y objetivos democráticos y centrados en el niño) en capital simbólico (especialización) que se sitúa cerca del extremo superior de la jerarquía de valores en el campo de la reforma educativa. La teoría educativa –como disciplina académica– no había existido en Islandia antes de la reforma (de hecho, todas las ciencias sociales tienen una historia muy corta en Islandia). Las estrategias sociales empleadas para conseguir avances políticos para el naciente campo de la reforma educativa eran, sin embargo, especialmente imprescindibles; en Islandia, no había un «hábito de la teoría educativa» antes de la reforma que pudiera guiar las «reglas del juego». Ahora, a principios de la década de 1990, la teoría educativa, la psicología evolutiva y todo lo demás se da por sentado. De tal modo que si la realización de la reforma no ha tenido éxito en las escuelas, sí se ha producido al menos la introducción de un discurso sobre reforma educativa y la formación de un campo de reforma, con la profesionalización del progreso y la especialización educativas como principal dogma.

IV

Uno de los objetivos iniciales del estudio del campo de la reforma educativa en Islandia durante los últimos veinticinco años era incrementar la capacidad del estudioso para investigar conceptualmente la historia de la escuela en Islandia –frente a la consignación de esa historia en un sentido historicista–. En estas notas finales, analizo también recientes trabajos anglosajones inscritos en la tradición neomarxista en relación con mi interpretación del trabajo de Bourdieu. Defiendo que muchos eruditos neomarxistas han despreciado la esperanza del trabajo conceptual de Bourdieu para entender el cambio social y que tienden a no ver el carácter simbólico (como oposición al esencial) de la propia retórica y acción, porque están ocupados intentando «producir» progreso.

Un marco teórico para el estudio de individuos y estructuras

Los conceptos campo, estrategia y hábito, así como coyuntura y trayectoria, se enfrentan al dualizar concepciones con límites arbitrarios; estos conceptos no marcan límites esenciales entre lo externo y lo interno, la reproducción y la resistencia, lo consciente y lo inconsciente, lo racional y lo irracional, los hombres y las mujeres, o las mujeres y los hombres; y todos están implicados en las creencias y prácticas en el campo a través de sus hábitos. Pero Bourdieu nos recuerda que «este producto paradójico (el hábito) es difícil de concebir, incluso es inconcebible, sólo en la medida en que nos encerramos en el dilema del determinismo y la libertad, del condicionamiento y la creatividad...» (1977, p. 95). Al centrarme en la reforma como un «conjunto inestable de fallos, fisuras y capas heterogéneas» (Foucault, 1977, p. 146) con continuidades y discontinuidades, no dualizo ni censuro a un individuo por elaborar prácticas históricamente o intentar aplicar explicaciones universales. Utilizando el análisis genealógico –trazando conexiones y matices en vez de buscar la naturaleza esencial de los temas y prácticas discursivos– es posible interpretar la historia de la reforma como una trayectoria de estrategias sociales para obtener capital simbólico, pero no como un proceso antagónico con diferentes orígenes. Las distancias relacionales de Bourdieu no son diferencias naturales, sino diferencias elaboradas en un espacio epistémico. Las relaciones y alianzas son especiales para cada campo en lo que se refiere a tejidos sociales y poderes simbólicos (Bourdieu, 1989*a*), y estas relaciones y alianzas traspasan los límites que han creado otras nociones teóricas, como el binomio reproducción-resistencia en la teoría educativa neomarxista.

Los marcos que he adoptado dan por sentado que las diferencias son arbitrarias más que naturales. En vez de dar prioridad a la localización de los límites del campo de la reforma –como tienden a hacer la mayor parte de los planteamientos convencionales–, este planteamiento admite que los principios discursivos que operan en el campo se sobreponen a lo que pueden parecer los límites

entre la prerreforma y la reforma, entre el capital académico tradicional y el capital de la teoría curricular y entre el capital tecnológico y el capital progresista. Por ejemplo, en Islandia, en algunos lugares concretos, antes de 1966, se utilizaron y discutieron muchas ideas reformistas (Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, capítulo 5.2). Además, las primeras reformas (ej. pruebas escritas) se entremezclaron con otras tradiciones prerreformistas mucho antes de 1966. De hecho, la metáfora de un espectro con dos polos pretende captar el hecho de que no hay ideas reformistas «puras», sino que existe una polarización de dichas ideas en ciertos lugares que pueden describirse investigando documentos y debates.

La inexistencia de límites tiene implicaciones en la forma de identificar los «grupos». Si se adopta una noción relacional, el investigador no tendrá que preocuparse de buscar los límites alrededor del grupo. Esta noción es diferente de la idea convencional de buscar los criterios de quién es un reformista y quién no, y permite observar las arbitrariedades de agrupaciones y etiquetas que se crean en los conflictos sociales –a menudo para desacreditar el punto de vista opuesto–. Yo, en cambio, muestro cómo se relacionan los individuos epistémicos en los lugares de la reforma con los principios legitimadores; es decir, cómo se relacionan con los diferentes tipos de capitales culturales y educativos y cómo se implican en los tejidos sociales y en las relaciones que los dotan de capital social. Por ejemplo, los individuos no utilizaban los valores reformistas como diferentes «por naturaleza» de los valores prerreformistas; por el contrario, los reformistas utilizaban la *estrategia legitimadora* para presentar las ideas y prácticas reformistas como fundamentalmente diferentes de las ideas y prácticas prerreformistas. En este mismo sentido, los autoproclamados progresistas no formaban un grupo monolítico de individuos, sino que los individuos utilizaban esas ideas como estrategias de diferenciación en ciertas circunstancias. Además, como enjambres de individuos epistémicos, los grupos (progresistas, tecnologistas, y demás) sólo existen en relación a los demás en el espacio construido que yo denomino campo social de la reforma educativa.

¿«Reproducción» o cambio social?

El uso que yo hago del marco conceptual de Bourdieu difiere del modo en que lo han estudiado muchos eruditos británicos y americanos que escriben en inglés y muchos de los cuales son neomarxistas (10). Estos autores lo sitúan dentro del espectro de los teóricos de la educación como «reproductor cultural» o lo critican por olvidar la «productividad» de la cultura escolar. Basi Bernstein (1977/1975, p. 15) considera que el trabajo de Bourdieu «se refiere a los principios de reproducción social y cultural y a las condiciones y contextos que actúan

(10) Los citados aquí como «neomarxistas» representan un grupo de trabajo erudito que favorece las clases socioeconómicas (y además a veces raza y género) como herramienta de clasificación. Aunque no todos estos eruditos se autoproclaman neomarxistas, están todos relacionados entre sí en un campo de teoría educativa/«nueva» sociología de la educación neomarxista (véase también Wexler, 1987).

selectivamente sobre la forma que éstos toman». En su análisis, Bernstein, que está interesado en el «*proceso* de transmisión» (p. 15), subraya demasiado los aspectos de «actuación-sobre» del trabajo de Bourdieu, Michael W. Apple (1982, p. 45) considera que la noción de capital cultural en Bourdieu «no consigue captar el papel de la escuela en la *producción* de un tipo de capital... Según él (Bourdieu), el capital cultural se utiliza como mecanismo para distribuir a los alumnos según su clase y situarlos en su 'adecuada' posición en la sociedad».

Entre los autores que sitúan a Bourdieu en el ámbito de los teóricos de la reproducción se encuentran también Steve Baron, Dan Finn, Neil Grant, Michel Green y Richard Johnson, que pertenecen al Grupo de Educación del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, así como los eruditos americanos Cameron McCarthy, Henry A. Giroux y Philip Wexler. Baron y sus colegas hablan del «pesimismo de Bourdieu» (Baron y otros, 1981, p. 187), y McCarthy califica el trabajo de Bourdieu junto con Jean-Claude Passeron, de «teorías neomarxistas de reproducción cultural» (McCarthy, 1990, p. 69; véase también pp. 61-62, referentes a la *Reproducción,* Bourdieu y Passeron, 1977). Giroux, por su parte, mantiene que Bourdieu ha desarrollado «el énfasis de» [Antonio] Gramsci sobre la «hegemonía cultural» y no ha «profundizado en el proyecto de Gramsci de considerar a los intelectuales como elaboradores de la cultura dominante, así como una fuerza social y política vital y fundamental en cualquier lucha contrahegemónica» (Giroux, 1988, p. 87). Por último, Wexler considera el trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) como un modelo que pone de relieve «la importancia de la reproducción educativa de las clases culturales como elemento de mantenimiento de la reproducción general de la sociedad» (Wexler, 1987, p. 40).

Una buena parte del enorme trabajo empírico de Bourdieu relacionado con él describe ciertamente el proceso relacionado con el «mantenimiento» de la sociedad. Pero el trabajo de Bourdieu es también altamente conceptual, y resulta falso concluir que su obra está principalmente consagrada a la reproducción. El trabajo de Bourdieu se centra también en el modo en que los individuos situados en posiciones definidas objetivamente en el espacio social (ej. individuos epistémicos) emplean temas discursivos, movimiemtos corporativos, tejidos sociales y el trabajo artístico como estrategias sociales para crear distinciones simbólicas. Además, aunque las interpretaciones de Bernstein, Apple y otros autores citados anteriormente varían en una escala que va de la admiración al rechazo, todas ellas tienen algo en común; según la propia respuesta genérica de Bourdieu (1984, p. 160):

> «Los que simplifican en exceso los razonamientos de mi obra pasada (con Passeron), *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 1979, ed. inglesa) y *Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1977, ed. inglesa) –que en trabajos posteriores se ha demostrado que pecaban de simplificación–, comparten con los que los critican sin comprenderlos... una incapacidad para pensar racionalmente.»

El marco conceptual de Bourdieu rechaza las concepciones dualistas, como reproducción y resistencia (Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991, pp. 32-2), y, a pesar de que tal vez Bourdieu no se refiriera en su respuesta a ninguno de los teóricos

citados anteriormente, creo que ellos han pasado por alto la esperanza de sus concepciones relacionales que presuponen el capital específico de un campo y trayectorias únicas (11). Frente a la opinión de que Bourdieu es un reproduccionista, la realidad es que éste basa sus concepciones en el cambio. Sus concepciones tratan de las trayectorias de los cambios conceptuales, de lo que legitima el discurso y de cómo las prácticas discursivas entre los intelectuales son estructuradas y a su vez estructuran (ej. 1988). El trabajo de Bourdieu también trata del espacio intermedio del uso del arte entre la pequeña burguesía (ej., Bourdieu, 1984, Bourdieu, Boltanski y otros, 1990) y del espacio intermedio de la educación (ej. Bourdieu y Passeron, 1977). Mi estudio, basado en los conceptos de Bourdieu y presentado en parte en este trabajo, es también un estudio del cambio en un espacio social intermedio: el campo de la reforma educativa en Islandia; es decir, un estudio de la formación de un espacio social para la reforma educativa y de las cosas sobre las que se puede hablar hoy y no se podía hablar hace veinte años.

El «proyecto oculto» de la desmitificación del cientificismo en la reforma educativa y el capital simbólico progresista

La investigación presentada en este trabajo es parte de un movimiento tendente a ampliar el capital académico en el campo de la reforma (el trabajo académico erudito sobre la teoría curricular o los departamentos de formación del profesorado pueden aumentar al menos el capital formal). Igualmente importante a mi entender es profundizar en la legitimación del polo progresista en el campo de la reforma, ya que el polo tecnológico puede estar cobrando fuerza a costa del primero. Puesto que yo he formado parte de un movimiento que, con su silencio, ha aceptado la tecnologización de la reforma y la profesionalización del progreso y la especialización educativa, creo que es hora de hablar claramente en contra del cientificismo en la reforma (véase también Ingólfur'A. Jóhannesson, 1989; Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991). El «proyecto oculto» consiste en cuestionarse la viabilidad real del uso de razonamientos científicos con fines democráticos, situando estos razonamientos y la profesionalización de la competencia educativa en un contexto histórico y genealógico. En este sentido, la tesis ofrece un punto de entrada (ej. los razonamientos) para «desconectar» temas, porque lo que considera capital no se determina nunca y es susceptible de ser cambiado.

No obstante, al acercarme a los trabajos de Bourdieu y Foucault, soy consciente de las limitaciones que tienen las medidas progresistas para producir un impacto fuera del campo particular de la reforma (por ejemplo, las escuelas). Sin

(11) Bernstein no tuvo acceso lingüístico a la mayor parte del trabajo de Bourdieu en el decenio de 1970 porque no sabía leer el francés (Bernstein, 1977/1975, pp. 14-15). No sé si ése es también el caso de otros autores que he citado. Pero la mayor parte de los trabajos neomarxistas escritos a finales de la década de 1980 (ej. Wexler, 1987, Giroux, 1988, McCarthy, 1990) podrían estar basados en las mismas fuentes traducidas al inglés, como mi interpretación de Bourdieu.

embargo, las «propuestas» progresistas intentan a menudo introducirse en las luchas simbólicas dentro del campo de la reforma, pero no necesariamente para que las medidas propuestas se practiquen en las escuelas ni para que tengan valor en ningún otro campo. Esto es igualmente cierto en lo que respecta a los trabajos neomarxistas que acabo de comentar y también para las propuestas de reforma (como la reforma islandesa) más liberales (esto es, liberal en el espectro político).

Existe una tensión entre el intento del investigador por mejorar el mundo a través de más reformas u otros tipos de acción social y el carácter descriptivo de estudios como éste. La suposición de que un estudio debe aportar sugerencias prácticas sobre qué hacer está en desacuerdo con la «naturaleza» de los marcos conceptuales que he adoptado; los marcos subrayan el carácter simbólico de todas las acciones (incluyendo aquellas de las que puedan informar este estudio). Sin embargo, casi inherente a mi empeño se encuentra la resistencia a afirmar que es inmediatamente práctica o política en un sentido común; en mi tesis doctoral (Ingólfur'A. Jóhannesson, 1991) reduzco las creencias de los reformistas a capital y a estrategias sociales para convertir dicho capital en capital simbólico. Así, este estudio debe someterse también a esa observación, ya que forma parte del campo de la reforma educativa; es una estrategia para obtener bienes materiales –tales como que aparezca la palabra «doctor» delante de mi nombre en las listas del claustro y del personal– y bienes simbólicos. Entre los bienes simbólicos se encuentra la acción social de varios tipos, aunque no son los únicos.

La concepción de la acción social como simbólica –más que la compra de las intenciones de los jugadores por el valor de su aspecto– difiere de las perspectivas que hay que investigar para ofrecer soluciones prácticas o abiertamente políticas que promuevan el «progreso».

Muchas de las frustaciones que producen las concepciones de Bourdieu parecen derivarse de esta diferencia. Para poder legitimar su trabajo, los neomarxistas comparten con los que creen en «fijaciones técnicas» una preocupación por determinar qué es lo que se debe hacer para resolver los problemas educativos, preocupación basada en lo que Thomas S. Popkewitz (1991) llama la «epistemología del progreso». De hecho, muchos marxistas suscriben la idea de que la labor de los intelectuales consiste en producir progreso, es decir, asegurar el desarrollo de la sociedad hacia un estadio mejor.

El marco relacional de Bourdieu y la genealogía foucaultiana rechazan la preocupación por el progreso productivo, y mi estudio demuestra que no existe una relación simple entre intenciones y resultados. Por ejemplo, los reformistas islandeses no intentaban formar un campo de reforma educativa ni pretendían «profesionalizarse» a sí mismos. El hecho de que el análisis bourdieuano de los cambios en la legitimación y el análisis foucaultiano de las conexiones de los temas discursivos no aseguren que una intervención planificada vaya a tener las consecuencias esperadas es angustioso para aquellos que sacan provecho del uso de su erudición para identificar lo que «se debe hacer». Utilizando los marcos relacionales y genealógicos, el investigador se encuentra en

mejor posición para ser crítico en relación con la suposición de que la investigación debe ofrecer una guía «útil» para la intervención (relación causa-efecto). Sin embargo, las manifestaciones referentes al «pesimismo» de Bourdieu (ej. Baron y otros, 1981, p. 187) se deben más a la noción «utilitaria» de la investigación que a la justificación del trabajo de Bourdieu. De hecho, considerar la reforma como una trayectoria pone de manifiesto lo difícil que es una «evolución» que lleve a un objetivo definido.

En conclusión, acontecimientos tales como la reforma de la educación primaria en Islandia durante los últimos veinticinco años pueden interpretarse como una coyuntura histórica con una trayectoria única. Empleando las nociones de genealogía y los principios legitimadores, puedo mostrar cómo los individuos epistémicos (reformistas) trazaron un espacio (es decir, un campo social construido relacionalmente) en el que los debates, prácticamente imposibles hace veinticinco años, tienen lugar ahora diariamente. Por otro lado, el marco no se ajusta a aquellos intentos de investigación que exigen que los estudios ofrezcan una guía inmediata para intervenir en los procesos sociales (12).

BIBLIOGRAFÍA

Adalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti-Drög (Programa general para escuelas primarias, parte general, proyecto). Menntamálaráduneytid (Ministerio de Cultura y Educación). Reikiavik, 1983.

Anna Jóelsdóttir. *Is Silence Golden? In Search for Dialogue in Iceland.* Tesis doctoral presentada en la Universidad de East Anglia para la obtención del M. A. en Investigación Aplicada a la Educación. Norwich (Inglaterra), 1985.

Apple, Michael W. *Education and power.* Boston, Routledge y Kegan Paul, 1982. (*Educación y poder.* Barcelona, Paidós/MEC, 1988).

---

(12) Mi agradecimiento especial a David Shutkin, Sigurjón Myrdal, 'Olafur J. Proppé, Hannu Simola y a mi autor Thomas S. Popkewitz, que ha dedicado innumerables horas a discutir conmigo diferentes aspectos de esta investigación, y mis colegas Thorsteinn Gunnarsson e Ingvar Sigurgeirsson, en Islandia, que me han comentado diferentes borradores durante la redacción. También quiero dar las gracias a Marie Brennan, Jennifer Gore, Mimi Orner, Jim Ladwig, Evanthia Milangou, Selma Brophy, Mustafa Abba, Henry St. Maurice, Kathy Moulton y a los demás miembros del Seminario de los Miércoles del Departamento del Currículum y la Enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison por provocar el intercambio de ideas a lo largo de los años. También doy las gracias a los catedráticos John Fiske, Elizabeth Ellsworth, Richard Lachmann, Herbert M. Kliebard y David Schaafsma, que formaban parte de mi tribunal de tesis doctoral.

Arnór Hannibalsson, «Um sögu og menntastefnu» (Sobre la historia y la política educativa). Morgunbladid, 7 de diciembre de 1983.

– *Skólastefna. Gagnryni á fraedilegar forsendur núverandi skólastefnu íslenska rikisins ásamt tillögum til úrbóta* (Política escolar. Crítica de los presupuestos teóricos de la política estatal escolar islandesa y sugerencias para su modificación). Reikiavik Stofnum Jóns Thorlákssonar, 1986.

Arthúr Morthens, *Hvordan formålsparagrafens intensjoner realiseres in grunnskole* (noruego). (Cómo se lleva a la práctica en las escuelas las intenciones del artículo de la Ley de Escuelas Primarias sobre el fin de las mismas.) Tesis (hovedoppgave) para obtener el doctorado en educación especial. Statens Speciallaererhogskole, Oslo, 1987*a*.

– «I hvilken grad realiseres formålsparagrafens intensjoner i den islandkse grunnskolen?». Trabajo circunstancial (sin lugar de publicación y con un resumen de 1987*a*), 1987*b*.

Baron, Steve y cols., *Unpopular Education. Schooling and Social Democracy in England since 1944*. Hutchinson, en colaboración con el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, Londres, 1981.

Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1977/1975.

Biological Sciences Curriculum Study and Welch, Claude, A., *Biological Science. Molecules to Man: Blue Version*. Tercera edición. Boston, Houghton Mifflin, 1973.

Bloom, Benjamin S. (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Nueva York, David McKay, 1956 (*Taxonomía de objetivos educativos*. Alcoy, Marfil, 1971).

Bourdieu, Pierre «Intellectual Field and Creative Project». Trad. por Sian Frances. *Social Science Information, 8, 2,* 1969, pp. 89-119.

– «The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason». Trad. por Richard Nice. *Social Science Information, 14-16,* 1975, pp. 19-47.

– *Outline of a Theory of Practice*. Trad. por Richard Nice. Nueva York, Cambridge University Press, 1977.

– «Classement, déclassement, Reclassement», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 24,* 1978, pp. 2-22.

– «Epílogo». Bourdieu y Passeron, 1979, pp. 77-97. (Extracto de Bourdieu, 1978.)

– «The Production of Belief: Contribution to an Economy of Symbolic Goods». Trad. por Richard Nice. *Media, Culture and Society, 2,* 1980*a*, pp. 261-293.

– *Le sens practique*. París, Minuit, 1980*b* (véase Bourdieu, 1990*a*).

- «The Philosophical Institution». Trad. por Kathleen McLaughlin. *Philosophy in France Today.* Alan Montefiore (Ed.), Nueva York, Cambridge University Press, 1982.

- *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste.* Trad. de Richard Nice. Cambridge MA., Harvard University Press, 1984 (*La distinción.* Madrid, Taurus, 1988).

- «Social Space and the Genesis of Groups». Trad. por Richar Nice. *Theory and Society, 14,* 1985*a,* pp. 723-744.

- «The Genesis of the Concepts of Habitus and of Field». Trad. por Channa Newman. *Sociocriticism, 2,* 1985*b,* pp. 11-24.

- «The Forms of Capital». Trad. por Richard Nice. En *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* John G. Richardson (Ed.), Nueva York, Greenwood Press, 1986*a.*

- «From Rules to Strategies». Entrevista con Pierre Lamaison. Trad. por Richard Hurley. *Cultural Anthropology, 1, 1,* 1986*b,* pp. 110-120. (Aparece también en Bourdieu, 1990*b.*)

- «What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups». Trad. por Loïc J. D. Wacquant y David Young. *Berkeley Journal of Sociology, 32,* 1987, pp. 2-17.

- *Homo academicus.* Trad. por Peter Collier. Stanford, CA, Stanford University Press, 1988.

- «Social Space and Symbolic Power». Trad. por Loïc J. D. Wacquant. *Sociological Theory, 7, 1,* 1989*a,* pp. 14-25.

- «Toward a Reflexive Sociology. A Workshop with Pierre Bourdieu». Entrevista mantenida y traducida por Loïc J. D. Wacquant. *Sociological Theory, 7, 1,* 1989*b,* pp. 26-63. (Aparece también en Bourdieu, 1990*b.*)

- «The Corporation of the Universal: The Role of Intellectuals in the Modern World». Trad. por Carolyn Betensky. *Telos, 81,* 1989*c,* pp. 99-110.

- «For a Socio-Analysis of Intellectuals: On Homo Academicus». Entrevista mantenida y traducida por Loïc J. D. Wacquant. *Berkeley Journal of Sociology, 34,* 1989*d,* pp. 1-29.

- *The Logic of Practice.* Trad. por Richard Nice. Stanford, CA, Stanford University Press, 1990*a.* (Trad. de Bourdieu, 1980.)

- *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology.* Trad. por Mattiew Adamson. Stanford University Press, Stanford, CA, 1990*b* (*Cosas dichas.* Barcelona, Gedisa, 1988).

- *The State Nobility.* Stanford, CA, Stanford University Press, de próxima aparición en inglés.

Bourdieu, Pierre, con Luc Boltansky y cols., *Photography. A Middle-Brow Art.* Trad. por Shaun Whiteside. Standford, CA, Standford University Press, 1990.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture.* Trad. por Richard Nice. Beverly Hills, CA, SAGE, 1977 (*La Reproducción.* Barcelona, Laia, 1976).

– *The Inheritors. French Students and Their Relation to Culture.* Trad. por Richard Nice. Chicago,
University of Chicago Press, 1979.

Bragi Jósepsson. *Education in Iceland. Its Rise and Growth with Respect to Social, Political, and Economic Determinants.* Tesis para la obtención del Ed. D. George Peabody College para profesores de la Vanderbilt University. Nashville (Tennessee), 1968.

– *The Modern Icelandic School System in Historic Perspective.* Centro Nacional de Materiales Educativos. Reikiavik, 1985.

Edelstein, Wolfgang, «The Rise and Fall of the Social Science Curriculum Project in Iceland, 1974-1984: Reflections on Reason and Power in Educational Progress». *Journal of Curriculum Studies, 19, 1,* 1987, pp. 1-23. (A menudo citado como publicado en 1986 debido a una errata en la página 1 de la revista.)

– «Saga eda samfélagsfræði» (Historia o estudios sociales). *Skóli nám, samfélag* (Escuela, aprendizaje, sociedad). Reikiavik, Idunn, 1988/1974, pp. 173-189.

Edelstein, Wolfgang y Gudny Helgadóttir, *Social Studies Curriculum Project in Iceland. Report to the Ford Foundation.* Ministerio de Cultura y Educación. Reikiavik, 1981.

Educational Development Center. Programa de Currículo de Estudios Sociales, *Man: A Course of Study* (kit). Director del curso: Peter B. Dow. Consultores: Jerome S. Bruner, Irven DeVore y Asen Balikci. Curriculum Development Associates, Washington DC, 1968-1976.

Foucault, Michel *Orders of Discourse.* Trad. por Rupert Swyer. *Social Science Information 10, 2,* 1971, pp. 7-30.

– *The Archaeology of Knowledge.* Trad. por A. M. Sheridan Smith. Nueva York, Harper & Row, 1972.

– «Nietzsche, Genealogy, History». En *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and interviews.* Donald F. Bouchard (Ed.). Trad. por Bouchard y Sherry Simon. Ithaca NY, Cornell University Press, 1977.

– *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977.* Colin Gordon (Ed.). Trad. por Gordon, Leo Marshall, John Mepham y Kate Soper. Nueva York, Pantheon, 1980.

Fox, G. Thomas, *¿Cocoon or Butterfly? A Study of Schools That Have Transformed Themselves to a University Level Education.* Menntamálaráduneytid. Reikiavik, 1990.

Giroux, Henry A., «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis». *Harvard Educational Review, 53,3,* 1983*a*, pp. 257-293.

– *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for Opposition.* South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1983*b*.

– *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age.* University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.

Gudmundur Magnússon, «Islandssagan umritud» (La historia de Islandia reescrita). *Morgunbladid,* 13 de noviembre de 1983.

– «Um skilning og throska barna» (Sobre la comprensión y el desarrollo en el niño). *Morgunbladid,* 18 de febrero de 1984.

– «Betur má ef duga skal» (Todavía no suficientemente bueno). *Morgunbladid,* 11 de abril de 1989.

Gunnar Karlsson, «Iceland Nationalism and the Inspiration of History». En *The Roots of Nationalism: Studies in Northern Europe.* Rosalind Mitchinson (Ed.), Edimburgo, John Donald, 1980, pp. 77-89.

– «Markmid sögukennslu. Söguleg athugun og hugleidingar um framtídarstefnu» (El objetivo de la enseñanza de la historia. La investigación histórica y su reflejo en la política futura). *Saga, 20,* 1982, pp. 173-222.

– «Endurnyjun 'Islandssögunnar» (Renovando la historia de Islandia). *Tímarit Máls og menningar, 44,* 1983, pp. 453-460.

– «Sögukennsluskammdegid 1983/1984» (Las largas noches de invierno de la historia de la enseñanza). *Tímarit Máls og menningar, 45,* 1984, pp. 405-415.

Gunnar Kristjánsson y Hreinn Hákonarson (Eds.), *Lúther og íslenskt thjódlíf* (Lutero y la historia y la cultura islandesas). Skälholt, Hid íslenska Lúthersfélag. Reikiavik, 1989.

Gylfi Th. Gíslason, «Problems of Iceland Culture». *American Scandinavian Review, 54,* 1966, pp. 241-248.

Hördur Lárusson, «Iceland: System of Education». En *International Encyclopedia of Education,* 5. Torsten Husen y T. Neville Postlethwaite (Eds.), Nueva York, Pergamon, 1985, pp. 2379-2384.

Ingólfur 'A Jóhannesson, «Wolfgang Edelstein og fagvitund kennara» (Edelstein y la conciencia profesional de los profesores). *Skírnir, 163,* 1989, pp. 459-471.

– *The Formation of Educational Reform as a Social Field in Iceland and the Social Strategies of Educationists, 1966-1991.* Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos

para obtener el título de doctor en Filosofía (Currículum y enseñanza). Universidad de Wisconsin, Madison, 1991.

Ingvar Sigurgeirsson, «Curriculum Material Development in a Small Society». *Educational Media International, 24,* 1987, pp. 156-161.

– «An Iceland Research Project: The Schoolbook in the Classroom –Some Implications for Writers of Curriculum Materials». Conferencia preparada para la Asociación de Escritores de Materiales Curriculares (Läremedelsförfattarnas Förening, LFF) de Suecia, presentada en la Conferencia de LFF el 12 de marzo de 1989*a*.

Ingvar Sigurgeirsson y cols., *Landnám 'Islands* (La colonización de Islandia). Námsgagnastofnun Reikiavik, 1985/1982.

Jónas Jónsson, *'Isladns saga* (2 vols.). Ríkisútgáfa námsbóka (Reikiavik) (originariamente titulado *'Islandssaga handa bórnum,* Historia de Islandia para niños), 1966/1915-1916.

Kennaraháskóli 'Islands, «Greinargerd um Kennaraháskóla 'Islands» (Informe sobre la escuela normal). En *Kennaramenntun á krossgôtum?* (¿La formación del profesorado en una encrucijada?), 'Olafur H. Jóhannsson (Ed.). Conferencia sobre la formación del profesorado. Borgartún 6. Reikiavik, 25 y 26 de abril de 1986. Xerocopia pp. 57-63.

Kjær, Holger, *Kampen om Hjemmet. Nordisk Folkeopdragelse. Fortid og Fremtid* (La lucha sobre el hogar. La educación pública nórdica. Pasado y presente). Copenhague, 1935. (Véase también Kjæer, 1981, 1982.)

– «Islensk lydmenntun á 19. öld» (La educación pública islandesa en el siglo XIX). Trad. por Gudrún Gudmundsdottir. *Andvari, 106,* 1981, pp. 118-144 (trad. de las páginas 43-84, Kjær 1935).

– «Heimafrædsla og heimilisgudrækni» (Educación y vida religiosa en el hogar). Trad. por Heimir Steinsson. *Andvari, 107,* 1982, pp. 129-141. (Trad. por las páginas 85-105, 117-119, Kjær, 1935.)

Kliebard, Herbert M., «The Tyler Rationale». *School Review, 78,* 1970, pp. 259-272.

Kohlberg, Lawrence y Rochelle Mayer, «Development as the Aim of Education». *Harvard Educational Review, 42, 4,* 1972, pp. 449-496.

Krathwohl, David R., Benjamin S. Bloom y Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II. Affective Domain.* Nueva York, David McKay, 1964.

Labaree, David, «Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teachers». Trabajo en curso, 30 de enero de 1991.

Ladwig, James G., «For Whom This Reform? Outlining Educational Policy as a Social Field». Presentado en una discusión de grupo en la conferencia sobre teorización del

plan de estudios y práctica en el aula. Centro de Conferencias de Bérgamo, Dayton, OH, 17-20 de octubre de 1990.

Loftur Guttormssson, «Ahrif sidbreytingarinnar á althydufraedslu» (El impacto de la reforma en la educación pública). Gunnar Kristjánsson y Hreinn Hákonarson (Eds.), 1989, pp. 173-191.

Luke, Carmen, *Pedagogy, Printing, and Protestantism. The Discourse on Childhood.* State University of New York Press, Albany, 1989.

Lög um grunnskóla (Ley de la escuela primaria), n.º 63, 21 de mayo de 1974.

Magnús Gíslason, *Kvällsvaka: en islandsk kulturtradition belyst genom studier i bondebefolkningens vardagsliv och miljö under hälften au 1800-talen og borjan av 1900-talen.* (Kvöldvaka: observación de una tradición cultural islandesa a través de la vida cotidiana de los campesinos de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX, en sueco.) Universidad de Upsala, Upsala, Suecia, 1977.

Sigurdur Bjarnason, «Um thydingarstarf Odds Gottskálssonar» (Sobre las traducciones de Oddur Gottskalksson). Gunnar Kristjánsson y Hreinn Hákonarson (Eds.), 1989, pp. 67-73.

Sigurjón Myrdal, *International Organization and Educational Ideas: A Case of Educational Reforms in Iceland.* Borrador (ejemplar original en la Universidad de Wisconsin). Madison, 1989.

Skólastefna (Política escolar). Kennarasamband 'Islands. Reikiavik, tercera edición, 1990. (El título completo es *Skólastefna Kennarasambands 'Islands. Mennt er máttur.)*

Stenhouse, Lawrence, *An Introduction to Curriculum Research and Development.* Heinemann, Londres, 1975 *(Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Morata, 1984).

Taba, Hilda, *Curriculum Development.* Nueva York, Harcourt, Brace & World, 1962.

Taba, Hilda y cols., *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach.* Reading, MA, Addison-Wesley, 1971.

Thórleifur Bjarnason, *'Islandssaga* (2 vols.) (Historia de Islandia). Reikiavik, Ríkisútgáfa námsbóka (1970-1971)/1966.

Thorsteinn Gunnarsson, *Controlling Curriculum Knowledge: A Documentary Study of the Icelandic Social Science Curriculum Project (SSCP) 1974-1984.* Tesis presentada en el College of Education, Ohio University, Athens.

Thorsteinn Gunnarsson e Ingólfur'A. Jóhannesson, «Safnadarkennsla eda uppeldisfræði til framsóknar. 'Atök um skólastefnu» (Enseñanza congregacional o pedagogía para el progreso. La lucha sobre la política educativa). Ny menntamál 8, 2, 1990, pp. 14-22.

Thurídur J. Kristjánsdóttir, «Teacher Education in Iceland». *Delta Kappa Gamma Bulletin, 45,* 1979, pp. 60-63.

Tomasson, Richard F., *Iceland. The First New Society*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1980.

Torfi Hjartarson, *Land og líf* (Tierra y vida). Reikiavik, Námsgagnastofnun, 1988.

– *Landshorna á milli* (Por todo el país). Reikiavik, Námsgagnastofnun, 1990.

Torfi Jónsson, *Æviskrár samtídarmanna I-III* (Extractos biográficos contemporáneos). Skuggsjá (Hafnarfjördur), 1982.

McCarthy, Cameron, *Race and Curriculum. Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. Nueva York, Falmer Press, 1990.

Nordic School Thesaurus. Nordisk Ministerråd (Consejo Nórdico de Ministros). Copenhague, 1983.

Noujain, Elie Georges, «History as Genealogy: An Exploration of Foucault's Approach to History». En *Contemporary Frencg Philosophy*. A. Phillips Griffith (Ed.), Cambridge University Press, Nueva York, 1987, pp. 157-174.

'Olafur Th. Kristjánsson, *Kennaratal á 'Islandi I-II* (¿Quién es quién en la educación?). Reikiavik, Oddi, 1958-1965.

'Olafur Th. Kristjánsson y Sigrún Hardardottir, *Kennaratal á 'Islandi III-V* (¿Quién es quién en la educación?). Reikiavik, Oddi, 1985-1988.

'Olafur, Proppé, *A Dialectical Perspective on Evaluation as Evolution: A Critical View of Assessment in Icelandic Schools*. Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para obtener el título de doctor en Filosofía de la educación en el Graduate College of the University of Illinois en Urbana-Champaign, 1983.

'Olafur J. Proppé, Sigurjón Myrdal y Bjarni Daníelsson, «The Management of Change: A Study of Regulation and Agency in Icelandic Teacher Education». Se publicará en *Teacher Education Reforms: A Seven Country Study of Changing Patterns of Regulations*. Thomas S. Popkewitz (Ed.), en prensa, State University of New York Press.

Piaget, Jean, *Genetic Epistemology*. Trad. por Eleanor Duckworth. Columbia University Press, Nueva York, 1970.

Popkewitz, Thomas S., *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. Teachers College Press, Nueva York, 1991.

Sabean, David Warren, *Power in the Blood. Popular Culture and Village Discourse in Early Modern Germany*. Cambridge University Press, Cambridge (Inglaterra), 1984.

Sigurdur A. Magnússon, *Northern Sphix. Iceland and the Icelanders from the Settlement to the Present*. McGill-Queens University Press, Montreal, 1977.

Shutkin, David S., «Thirty something». Presentado como uno de los tres estudios bourdieuanos en un grupo de discusión en la conferencia sobre la teorización del plan de estudios y prácticas en el aula. Centro de Conferencias de Bérgamo. Dayton, OH, 17-20 de octubre.

Tyler, Ralph W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* University of Chicago Press, Chicago, 1949 (*Principios básicos del currículum,* Buenos Aires, Troquel, 1973).

Wexler, Philip, *Social Analysis of Education. After the New Sociology.* Nueva York, Routledge and Kegan Paul, 1987.

MONOGRÁFICO

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA DIFERENCIACIÓN INSTITUCIONAL Y DISCIPLINAR, FUNCIONES FORMATIVAS Y PRAXIS EDUCATIVA DE LA CIENCIA UNIVERSITARIA DE LA EDUCACIÓN EN ALEMANIA Y FRANCIA

JÜRGEN SCHRIEWER (*)

1. VERIFICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS BÁSICOS O EXPERIENCIA DE LA CONTINGENCIA

Sobre la particular significación de la pedagogía alemana en el marco de la historia de la educación, de la ciencia y de la cultura en Alemania, así como sobre su específica contextura epistemológica engarzada en determinadas posiciones y tradiciones (pedagógico–)filosóficas, se pueden encontrar indicaciones dispersas o fundadas referencias tanto en lo que se refiere a la concepción intelectual predominante de la disciplina (p. ej., Flitner, 1966, p. 11; Mollenhauer, 1970, p. 65) como en el análisis de observadores foráneos (así, p. ej., ya Breal, 1882a, p. 51; más recientemente Hearnden, 1976, p. 20 y ss.). En ningún lado, sin embargo, han sido abordadas sistemáticamente y aprovechadas metodológicamente para una reflexión en el nivel de los principios básicos de la pedagogía alemana. En lugar de ello, y por razón de otras prioridades temáticas (Schriewer, 1982a), la ciencia comparada de la educación ha relegado prácticamente a un segundo plano el tratamiento de esta problemática. De modo que, excepción hecha de algunos informes de carácter documental y de antologías de textos sin pretensiones científico-históricas y analíticas (p. ej., Böhm y D'Arcais, 1980), o de ciertas aproximaciones colaterales a la temática a través de la investigación didáctica y curricular comparada (Hörner y Waterkamp. 1981; Tabachnik, Popkewitz y Szekely, 1981), o del análisis de desarrollos científicos divergentes en el ámbito alemán (p. ej., Langewellpott, 1973), hasta el momento presente no existe una historia de la ciencia de la educación planteada en términos comparativos.

Los estudios aquí ofrecidos, todavía de una forma un tanto esquemática, que corren paralelos con análisis más recientes referidos a diversos países en concreto (Oelkers, 1982), quieren ser entendidos como un primer paso en esa dirección. De modo análogo al propósito perseguido por una historia comparada de la filosofía (Copleston, 1980) y a base de indagar las características típicas y dominantes de la

(*) Universidad Humboldt de Berlín.

pedagogía científica en Alemania y Francia, pretendemos por lo pronto abrir camino a una reflexión científico-pedagógica de principios libre de clichés dogmáticos y al hilo de lo que son las aportaciones epistemológicas fundamentales del estudio comparado internacional: la viabilidad de experiencias de contraste y contingencia, el desmoronamiento de planteamientos «sociocéntricos» tomados como obvios, el «dejar de creerse en el centro de todo» (Piaget). Con este fin empezaremos por hacer, en una primera fase analítica (parte 2), una confrontación –que, por obvias razones de brevedad, quedará necesariamente estilizada en su forma– entre los diferentes paradigmas y tradiciones significativos de la pedagogía universitaria en Alemania y Francia. Los esbozos de explicación que a ella siguen, realizados a modo de una comparación implícita y centrados sobre todo en el caso francés (partes 3 y 4), tienen como propósito insertar los resultados obtenidos en un plexo explicativo de índole genética y estructural, que permita pasar luego a una pertinente profundización en los mismos. Mediante la utilización selectiva de ofertas generalizables de explicación, particularmente de las categorías abstractas de Luhmann y Schorr (1979), de por sí suficientes para realizar un análisis comparativo, dichos esbozos nos servirán para remontarnos desde los datos y nexos hallados a la problemática científica de la pedagogía (parte 5).

De lo que particularmente se trata es, asimismo, de una cuestión tan capital para la reflexión básica de la ciencia alemana de la educación como la de hasta qué punto la compleja textura específica y la masiva institucionalización de la pedagogía científica en Alemania

a) han de ser consideradas como un *irrepetible-irreductible,* como refracción ejemplar en una disciplina científica particular del teorema histórico-social-político de la «vía peculiar alemana» (1); o

b) pueden ser relativizados, quedando como la variante *comparativamente explicable* de las exigencias de reflexión impuestas en cada caso por imperativos objetivo-estructurales inherentes al proceso de diferenciación funcional de las sociedades modernas (2).

2. EMPIRISMO CIENTÍFICO-SOCIAL FRENTE A HERMENÉUTICA DE LAS CIENCIAS DEL ESPÍRITU

Las exposiciones de Alfred Petzelt y Maurice Debesse para Alemania y Francia, respectivamente, presentadas en el Primer congreso internacional de pedago-

(1) Consúltese en esta dirección, por ejemplo, la crítica de Dahrendorf (1972, p. 165 y ss.) frente a un concepto específicamente alemán de ciencia (esto es, especulativo-atiexperimental, que fomenta el principio de autoridad e inhibe la crítica) representado justamente por Humboldt y Dilthey. Sobre la discusión histórico-científica acerca de la «vía peculiar» alemana, véase Blackbourn y Eley, 1980.

(2) En este sentido, Bougle (1937), por ejemplo, con su hipótesis, referida a las ciencias del hombre y sociales en general, de la respectiva impronta específica de las mismas en países con una dilatada tradición científica. De forma análoga, las tesis formuladas con fines heurísticos por Tyryakians (1971, p. 2 y ss.) y Tenbruck (1979, p. 74 y ss.) sobre la «sedimentación del pensamiento sociológico en las culturas nacionales».

gía universitaria celebrado en Gante en 1953 (Plancke y Verbist, 1954) (3), pueden servir, en lo que sigue, de punto de partida pragmáticamente útil y heurísticamente fructífero para contrastar las características dominantes de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. De una parte, ofrecen un denso concentrado de la concepción intelectual predominante de la disciplina de la pedagogía que no sólo puede ser vista, con razón, como la aceptada prácticamente sin restricciones en ambos países durante las fases de expansión que se adentran hasta los años sesenta (respecto a Alemania véase Müller y Tenorth, 1979; respecto a Francia, Karady, 1981), sino que, a pesar de los fraccionamientos y las diferenciaciones que empezaron a producirse a partir de entonces, todavía siguió influyendo posteriormente (Mialaret, 1978; Scheuerl, 1978); con lo que permite sin dificultades extender cronológicamente su documentación hacia atrás y hacia delante. De otra parte, ambos *exposés,* por razón de su configuración temática, resultan de lo más adecuados para ser agrupados, cada uno por su parte, en un todo homogéneo y, simultáneamente, contrastados entre sí según criterios globales de comparación.

2.1. *La comprensión teórico-científica básica*

La pedagogía alemana no sólo no ha negado nunca su procedencia de la filosofía, sino que además ha subrayado, por lo general, su cercanía a la misma como un momento central y determinante de su autocomprensión como disciplina científica. La conocida –y, en determinadas circunstancias, susceptible de amplio consenso– caracterización de la misma mediante la tríada conceptual acuñada por Flitner de «filosófica-hermenéutica-pragmática» (Flitner, 1966) refleja esta básica orientación filosófica, como también lo hace –estilizándola hasta el extremo– la determinación realizada por Petzelt (1954, p. 163 y ss.) de la pedagogía como una «ciencia filosófica de principios» que centra su atención en el «sentido de lo pedagógico».

Tanto más contrasta entonces –y se destaca entre los restantes elementos definitorios de la fórmula de Flitner– este sesgo filosófico de la pedagogía alemana frente a la concepción intelectual predominante de la pedagogía francesa, según la expone Debesse. Esta se presenta decididamente como una ciencia experimental orientada hacia las disciplinas humanas y sociales empíricas, que se distancia tanto de una filosofía normativa de la educación como de una doctrina pedagógica de corte tradicional. Es verdad que en su primera fase de institucionalización, en el umbral del presente siglo, surge, en cuanto tal, de la filosofía como resultado de un proceso de diferenciación disciplinar. Sin embargo, en sus representantes más destacados, Emile Durkheim y Alfred Binet, se lleva a cabo su desgajamiento

(3) Con la delimitación temática a la «pedagogía universitaria», los organizadores del congreso siguieron intencionalmente la hipótesis científico-sociológica plausible –y confirmada por análisis empíricos de casos concretos (por ejemplo, Clark, 1973)–, de que la constitución y la consolidación de la identidad disciplinar de toda ciencia van ligadas a su institucionalización en universidades (Verheyen, en Plancke y Verbist, 1954, p. 76).

consciente tanto de la filosofía como de la tradición de las doctrinas pedagógicas de la acción de inspiración filosófica, religiosa o política. Simultáneamente se realiza su no menos consciente acercamiento al canon metodológico de la sociología y de la psicología, manteniendo hasta el presente esta orientación científico-social y psicológica, explicable y documentable en términos histórico-científicos e histórico-institucionales.

Al contrario del rechazo habitual en la pedagogía alemana de todo «sociologismo» o «psicologismo» (así también lo expone Petzelt, 1954, p. 160), en la pedagogía francesa, y más tras el intervalo de la guerra, se convierte sobre todo la psicología –bajo la forma de psicología infantil y del desarrollo– en el componente más importante del ámbito científico cubierto por lo que cada vez más se expresará en plural como las *sciences de l'éducation* (Debesse, 1954, p. 133 y ss.). Así pues, en lugar de un deslinde del ámbito propio, lo que tenemos es una apertura de propósito en dirección hacia las ciencias sociales y del hombre: «De lo que se trata no es de defendernos con agresividad contra todo aquello que no pertenece a nuestro terreno, sino, al contrario, de abrir todos los canales de comunicación que nos puedan ayudar a ponernos al nivel científico de las restantes disciplinas» (Mialaret, 1976b, p. 29).

En lugar de una relativización de lo «así llamado 'empírico' de la pedagogía» (Petzelt, 1954, p. 159), formulado en una de las variantes *sotto voce* de «la jerga de la peculiaridad» (4), domina la preocupación por encontrar un acceso metodológicamente controlado a la experiencia a través de la observación y del experimento (Debesse, 1954, p. 130 y ss.). En lugar de seguir por el camino y de la tríada de Dilthey de «vivencia-expresión-comprensión», esta ciencia de la educación se constituye en torno a las «reglas de la explicación y la demostración» de Durkheim y a la metodología de la ciencia experimental de Claude Bernard (significativo es Buyse, 1935, en su *Préface*). En lugar de la interpretación hermenéutica de las manifestaciones de la «vida», su programa apunta al análisis «objetivante» en términos de causalidad y de eficacia de la educación como un auténtico «hecho social», en lugar de *érudition science* (Durkheim, 1915/1975, p. 114). En el marco de esta tradición Debesse (1954, p. 31) subraya, como antítesis, la toma de partido de la pedagogía francesa por la *expérience,* por los métodos de investigación objetivantes de las ciencias empíricas del hombre, frente al correspondiente distanciamiento de la pura *érudition,* del saber histórico-filológico por motivos humanistas (5). En el polo

(4) «El Yo no es empírico, sino posibilidad de realización de lo empírico. Es hecho como facticidad, vinculado dialógicamente con el Tú. Se objetiva a sí mismo y por eso no puede ser tratado como un objeto» (Petzelt, 1954, p. 159).

(5) Sobre el continuo bajón de la pedagogía histórica en Francia tras el punto álgido alcanzado especialmente por la historiografía pedagógica de sello político a finales del siglo XIX, así como sobre el impresionante resurgimiento de la historia de la educación a partir de los años sesenta, si bien menos en el marco de la ciencia pedagógica que en el de la historia social y de la sociología, véase la panorámica informativa que ofrece Karady (1979). La monumental *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education en France* (Prias, 1981) hace una recopilación de esta investigación histórico-social de la educación inspirada sobre todo en la escuela *Annales.* Frente a ello, el género de investigaciones hechas al hilo de una historia de las teorías o de los temas problemáticos, típico de la historiografía pedagógica alemana y frecuentemente ligado al propósito de una legitimación, «tradicionalización» o interpretación transhis-

opuesto, Petzelt (1954, p. 159), que atribuye un lugar destacado a lo «histórico de la pedagogía» y ve «toda la multiformidad histórica al servicio de las cuestiones sistemáticas», pone de relieve el continuado desarrollo experimentado en la tradición alemana por la hermenéutica histórica en dirección a la forma de reflexión y argumentación específica del «método histórico-sistemático» (6).

Frente a esta conciencia de la tradición y a esta continuidad propias de la pedagogía alemana –que se han mantenido intactas a pesar de toda una serie de cambios en los planteamientos temático-metodológicos– resalta la clara ruptura de la ciencia francesa de la educación con el bagaje conceptual acumulado a lo largo de la historia y considerado como «precientífico» (Planchard, 1967, p. 25). Frente a la continuidad de la reflexión filosófico-pedagógica, cuidada de manera tan singular por la pedagogía alemana –desde Herbart hasta Mollenhauer (Mollenhauer, 1970, p. 65), desde Humboldt hasta Blankertz (Schriewer, 1975), desde Hegel hasta Heydorn (Benner *et al.*, 1982)–, resalta la postergación sufrida en Francia por la filosofía de la educación a una posición de lo más periférica en el espectro científico-pedagógico (cfr. más adelante el punto 2.2). Frente a la ubicación tan central de la didáctica teórico-pedagógicamente fundamentada dentro de la pedagogía alemana –las «preguntas básicas de la pedagogía sobre contenido docente y cultura» de Petzelt (1954, p. 164)– resalta su ausencia en el marco de la ciencia universitaria de la educación en Francia (Debesse, 1954, p. 133 y ss.; sobre la situación actual véase por ejemplo, la exposición, bajo el concepto de «Didáctica», en Groothoff y Stallmann, 1971; Mialaret, 1979).

2.2. *Autonomía e integración*

A pesar de toda su cercanía a la filosofía, la pedagogía alemana procuró no convertirse en un satélite de la misma (Petzelt, 1954, p. 161). Situada en un «mundo intermedio» (Flitner, 1966, p. 23), pleno de tensiones y relaciones entre el ámbito de lo empírico y el de la interpretación teórica, entre ciencias y filosofía, trató de conservar su «autonomía», necesitada de fundamentación desde cada uno de esos ángulos, como disciplina «independiente» con un carácter peculiar, a la vez que de defenderse contra intrusiones e interferencias por parte de otras disciplinas. A trabajar este metaproblema se dedicó un gran contingente de la capacidad disponible de reflexión y de la producción literaria: «Lo que más preocupa y aquello en lo que mayor empeño se pone es el valor propio de la pedagogía, (...) su lugar lógico dentro de la validez, es decir, su relación con todas las demás ciencias y esferas de aplicación» (Petzelt, 1954, p. 159).

---

tórica (Schriewer, 1975; Tenorth, 1976), no sólo está representado en Francia en mucha menor escala, sino que además constituye preferentemente un dominio de los filósofos (Caspard, 1981).

(6) El importante tema de reflexión para la tradición alemana de la relación entre lo histórico y lo sistemático en la pedagogía es, como manifiesta M. Tournier, del Instituto Francés de Investigación Pedagógica (INRP), refiriéndose a Böhm y Schriewer (1975), «algo demasiado específico alemán, como para hacer el intento (...) de que el lector francés se interese por ello».

Para la ciencia francesa de la educación, por el contrario, todos estos problemas de autonomía y de deslinde ocupan un lugar mucho más secundario. Tanto la apertura de cara a todas las otras ciencias humanas y sociales, como la pluriforme utilización temático-metodológica de sus aportaciones cognoscitivas y ofertas explicativas poseen una connotación fundamentalmente positiva: Debesse no conoce ninguna matriz disciplinar de la especialidad que se halle «restringida por el peso de la tradición» o se mantenga unitariamente a través de las distintas instituciones; únicamente la gama pluridisciplinar «de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación» y, en lugar destacado entre ellas, la psicología infantil y del desarrollo. Esta afirmación basta ya por sí sola para que el consabido discurso de una «ciencia francesa de la educación» aparezca desde la perspectiva alemana como una etiqueta introducida por razones pragmáticas. En la terminología francesa, tras unos conatos iniciales todavía discordantes *(science de l'education en Durkheim, pédagogie expérimentale* en Binet, *science pédagogique* en Cellerier), se impuso el consabido pluralismo que comporta la expresión *sciences de l'éducation* (que es la que utilizaremos a partir de aquí). Esta denominación actual no es casual ni expresa tampoco consideración –por lo demás, bien limitada– hacia la tradición. Implícitamente remite a un programa basado en una argumentación histórico-científica (Dottrens-Mialaret, 1969, p. 38; Mialaret, 1976a, p. 3) y sancionado oficialmente desde 1967 mediante una resolución ministerial relativa a la denominación de la especialidad, de las cátedras y de la carrera.

Según esto, se entiende por «ciencias de la educación (...) el conjunto de disciplinas que estudian los presupuestos para la existencia, la función y el desarrollo de situaciones y hechos educativos» (*Ibíd.,* p. 32). De manera análoga define Leon (1974, p. 88) como «ciencias de la educación (...) la totalidad de las perspectivas de investigación que aportan diversas disciplinas, primordialmente las ciencias del hombre, con vistas al análisis de los componentes de una situación educativa y a la investigación de los presupuestos, procedimientos y repercusiones de la acción educativa». Con otras palabras, *las ciencias francesas de la educación se entienden* –y más desde la fase de expansión de finales de la década de los años sesenta– *como un conglomerado pluridisciplinar de todas las disciplinas humanas y sociales referidas, en cuanto a sus temas, al ámbito objetivo de la educación* (Filloux, 1971, p. 10). No constituyen, precisamente, un «ámbito científico en sí cerrado y que vive de sus propios recursos», sino una *famille scientifique* (Mialaret, 1976a, p. 87), abierta por principio (y por ello también, por principio, ampliable) que representa «probablemente el ejemplo más acabado de pluridisciplinariedad cientáfica» (Juif y Dovero, 1972, p. 44). Su criterio determinante de delimitación no es ni un canon de formas legitimadas de pensamiento y reflexión, ni una específica «problemática pedagógica», ni un aglutinante «planteamiento pedagógico sector» (Flitner, 1976), ni tampoco la referencia valorativa a un dato propia y sustancialmente pedagógico, sino exclusivamente la referencia temática y de contenido al ámbito objetivo de la «educación», que, por razón de su estructura en sí enormemente compleja, sólo resulta accesible, a través de una investigación interdisciplinar con un dilatado radio de incidencia (Mialaret, 1976*a*, p. 86).

Mialaret ofrece un catálogo de este conjunto interdisciplinar de ciencias de la educación (1976*a*, p. 44 y ss.; véanse también Juif y Dovero, 1972, p. 43 y ss., y Avanzini, 1976, p. 68 y ss.), dividiéndolas en tres grupos por razón de sus distintos nivel analítico, alcance operativo y enfoque metodológico:

a) Disciplinas que investigan los requisitos generales y espacio-temporales de la educación, esto es, las ciencias «básicas» de la educación que operan preferentemente en el nivel «macro»: historiografía, sociología y demografía pedagógicas, así como economía de la educación y ciencia comparada de la educación.

b) Disciplinas que abordan, en sentido estricto, la relación y la acción educativa y que, situadas en el nivel «micro», están, por su temática, más cerca de la praxis y, por esta mayor concreción, pueden ser distinguidas de las del grupo anterior bajo la denominación de *sciences pédagogiques:* fisiología de la educación, psicología pedagógica, psicología social y de grupos, ciencias de la comunicación, didáctica y teoría del plan de estudios, tecnología pedagógica y tecnología didáctica, docimología (o sea, teoría y práctica de los exámenes y de la evaluación).

c) Disciplinas dedicadas a la reflexión teórica y al desarrollo: planificación del sistema educativo y filosofía de la educación.

Hay que señalar, no obstante, que la posición asignada a la filosofía de la educación dentro del ámbito de las ciencias de la educación resulta controvertido (Cormier, 1973, II, p. 319 y ss.).

Mientras que a juicio de unos, y por razón del imprescindible tratamiento de los problemas relativos a fines y normas –incluso a costa de imprecisiones epistemológicas–, se trata de una disciplina que pertenece al ámbito general de las ciencias de la educación, otros opinan que, «por respeto al significado de los conceptos y a la claridad de pensamiento», debe ser excluida del terreno de las ciencias empíricas de la educación e integrada en el de la filosofía; aunque con ello se tenga que renunciar a un concepto comprehensivo que abarque la totalidad del saber pedagógico (Avanzini, 1976; Juif y Dovero, 1972, p. 30 y ss.). Por otro lado, la adscripción científico-sistemática de la filosofía de la educación a la filosofía se ajusta a la concepción intelectual predominante y a la ubicación disciplinar de quienes se dedican a ella: «La filosofía de la educación no es ni pedagogía ni psicología infantil. Es una rama de la filosofía» (Reboul, 1976, p. 5; cfr. también Huber, 1956; Leveque y Best, 1969). De todos modos, la parte que cubre dentro de la totalidad de las actividades teóricas e investigadoras referidas a la educación es más bien modesta (7) y además está plagada de ambigüedades. En consonancia

(7) En la lista de instituciones universitarias y extrauniversitarias de investigación pedagógica en Francia aparecen en 1980 sólo dos centros dedicados fundamentalmente a la filosofía de la educación (junto a 17 dedicados a la investigación pedagógica empírica, 10 a la psicología pedagógica, 8 a la sociología de la educación, 7 a la economía de la educación, 5 a la tecnología pedagógica, etc.). Ambos están incorporados a las facultades de filosofía (Universidad de París I y de Estrasburgo II) y solamente en un caso se cuenta con la colaboración de un pedagogo (CDSH y INRP, 1981). Las bibliografías pedagógicas

con el sentido tan amplio que habitualmente se le da a la filosofía en el lenguaje francés corriente, bajo el epígrafe de «filosofía de la educación» –y también por razón de sus pretensiones y de su alcance– se incluyen estructuras argumentativas tan heterogéneas como las que se verá más adelante bajo conceptos de referencia tales como «reflexión» y «pedagogía de la administración»; y junto a eso, proyectos y reflexiones de reforma de raíces político-sociales (p. ej., Legrand, 1981), exposiciones valorativas y orientadas hacia la acción del sistema educativo francés de sus predominantes líneas de desarrollo, factores categoriales determinantes y problemas de configuración por solventar (como ejemplo Delvolve, 1932; Biancheri, 1972). Frente a eso, los intentos de reflexión que, por sus pretensiones de racionalidad y de argumentación con un carácter filosófico-académico, podrían distinguirse de una tal «filosofía del sistema educativo [de instrucción] francés» (Biancheri, 1972) son numéricamente muy escasos y –ya sólo por el marco en el que se producen– nada representativos del contexto discursivo de las ciencias francesas de la educación (8).

A su vez, este emplazamiento de la filosofía de la educación tiene una serie de implicaciones para su eventual eficacia resolutoria de cara a los problemas de integración derivados de la diversificación científico-interdisciplinar de las ciencias de la educación, pues en razón de su diferenciación a partir de un conjunto homogéneamente integrado de las ciencias del hombre y sociales, las distintas ciencias particulares de la educación quedan en una situación de constante dependencia de sus disciplinas «madres» en lo que atañe a su comprensión como ciencias, a sus métodos de investigación, a sus perspectivas de investigación, a sus conceptualizaciones y empeños de sistematización teórica, así como el encauzamiento implícitamente dado a la selección temática (Mialaret, 1976*a*, p. 85, y 1976*b*; Marmoz, 1978). Esta dependencia –y más a la vista de la adicional diversificación de las ciencias sociales mismas en paradigmas heterogéneos– sitúa a las ciencias de la educación ante un problema cada vez más espinoso de integración: un problema de interconexión teórico-sistemática de conocimientos dispares, «fragmentados como

---

de Juif y Dovero (1968) y Van Quang (1974), ambas con un volumen de alrededor de 300 páginas, reservan únicamente cinco páginas a la filosofía de la educación en su sentido más amplio. Examinados más de cerca, los títulos allí recogidos pueden ser reducidos todavía a la mitad.

(8) Esto vale también para Rene Hubert y su obra traducida al alemán con el título de *Grundriß der allgemeinen Pädagogik* (1956). Significativo en esta traducción alemana es el evidente influjo que tienen en ella las jerarquías de preferencia, que favorecen la recepción selectiva de lo que en cada caso se ajusta mejor a las propias concepciones categoriales, a los horizontes de comprensión u orientaciones intelectuales, esto es, a lo que parece confirmar la pretendida universalidad de la propia posición (consúltese respecto a selecciones análogas detectables en los informes internacionales propios de las primeras realizaciones de una ciencia comparada de la educación Zymek, 1975). En tal sentido, es del todo evidente que la recepción de Hubert en Alemania estuvo motivada por su cercanía al paradigma filosófico-pragmático de la pedagogía alemana, mientras que la mayor parte de los trabajos pedagógicos –y también los sociológicos, dicho sea de paso– de Durkheim fue traducida al alemán sólo en el decurso de la década pasada. Algo semejante ocurre, como informa Oelkers (1982, p. 460), con la historia de la recepción en Alemania de la filosofía analítica de la educación anglosajona: «(a pesar de algunas traducciones) no se produjo una recepción digna de mención, porque no existía un ambiente intelectual preparado para ello». Desde este punto de vista, habría que decir que la reciente recepción de Freinet en Alemania constituye más un dato significativo de las preferencias teóricas de la pedagogía alemana y menos algo que podría contribuir a la exploración analítica de la pedagogía francesa.

un mosaico», y de interpretaciones concurrentes (Juif y Dovero, 1972, p. 23; Marmoz, 1978, p. 106 y ss.; Avanzini, 1981, p. 515 y ss.); un problema de representación substancial en la docencia (Berger *et al.*, 1976). En tal sentido, se trata de una cuestión que guarda no pocas similitudes con los problemas de integración (Herrmann, 1982) que también se le plantean a la pedagogía (ciencia de la educación) alemana tras su «salida» de la tradición filosófica y de las ciencias del espíritu (Dahmer y Klafki) y su correspondiente «giro realista» científico-social (Roth). *Mutatis mutandis*, el análisis de la situación realizado a este respecto por Scheuerl (1975, p. 15 y ss.; cfr. también Flitner, 1976) sería igualmente transferible, sin más, a la escena francesa (9).

No menos significativa es, por otro lado, la distinta forma en la que, en consonancia con la respectiva tradición científica, se aborda este problema derivado inevitablemente de la «empirización», la especialización y la «interdisciplinarización» científico-sociales. Mientras que la pedagogía alemana afronta el problema de la integración recurriendo preferentemente a su tradición teórica, tanto disciplinar como filosófico-educativa –si bien con distintas variantes: desde la tradicional afirmativa (Flitner, 1976) hasta la crítica científico-teórica (Tenorth, 1983)–, a las ciencias francesas de la educación les faltan las premisas al efecto. Sus tradiciones disciplinares no dan para ello, pues, al contrario de la pedagogía alemana, no conocen la añoranza de una «unidad perdida» (como reza el subtítulo de Lenzen, 1982); concibiéndose a sí mismas menos a partir de referencias a la tradición y más como intrépida marcha a la conquista de nuevas fronteras (Dottrens y Mialaret, 1969, p. 38). Aparte de eso, en Francia no ha existido nunca una similar tradición filosófico-pedagógica tan elaborada y continuada como en Alemania (incluidas sus derivaciones inflacionarias y mistificadoras) (10).

En esta tesitura los pedagogos franceses esperan solventar el problema teórico-sistemático de la integración, en su mayor parte todavía abierto, incluidas las implicaciones concomitantes relativas a la consolidación de la identidad disciplinar de la especialidad (11), por la vía de una transición, hasta ahora más proclamada

---

(9) «La pedagogía –en otro tiempo una subdisciplina filosófica unitaria– lleva camino de convertirse en un colector multidisciplinar de cuestiones particulares acumulables, procedentes de ciencias aplicadas que no tienen otra cosa en común que su dedicación a aspectos más o menos inmediatamente referidos al desarrollo de la persona, a la socialización o al influjo en el comportamiento» (Scheuerl, 1975, p. 15 y ss.). *¿La ciencia de la educación alemana camino de la situación francesa?*

(10) Sobre la «sociogénesis» típicamente nacional del concepto de civilización en Francia, así como del concepto de cultura y de formación en Alemania, vista en relación con el desigual proceso de emancipación de la burguesía en ambos países, véanse los análisis socio-histórico-semánticos comparados de Elias (1978, p. 1-64). Respecto a la diferencia de contenido de las tradiciones pedagógicas históricamente operantes en Francia y Alemania, véase las observaciones de Hörner (1978).

(11) Sintomático del problema todavía abierto de la integración es el *Traité des sciences pédagogiques* editado por Debesse y Mialaret entre 1969 y 1978, que constituye la autoexposición más representativa de las nuevas ciencias de la educación en Francia. Los voluminosos tomos 2 al 8 están dedicados a distintas disciplinas particulares o esferas de actividad (2: Historia del pensamiento pedagógico, 536 pp.; 3: Ciencia de la educación comparada, 441 pp.; 4/5: Psicología de la educación, 251 y 386 pp.; 6: Sociología de la educación, 438 pp.; 7: Función del maestro y formación del profesorado, 454 pp.; 8: Formación complementaria y de adultos, 452 pp.). Contrariamente a lo que cabría esperar, el menos voluminoso tomo I (206 pp.) no ofrece, en cambio, ninguna perspectiva teórica o sistemática integrada de todo el

en los programas que realizada en la práctica, desde una multidisciplinariedad externo-aditiva (*pluridisciplinarité externe*) a una interdisciplinariedad centrada en el objeto como su eje interno (*pluridisciplinarité interne*), a una complejidad simultánea de las ciencias de la educación entre sí (Marmoz 1978, p. 110), a un «estadio transdisciplinar superior» –por utilizar la formulación de Piaget– de integración teórica (Avanzini, 1981, p. 515). Esta «constituye el coronamiento de la unidad y de la autonomía de las ciencias de la educación y remite con ello [como su correlato teórico] a lo que hemos intentado exponer como complejidad condicionante de las situaciones educativas» (Mialaret, 1976*a*, p. 88). Una solución de tal índole del problema de la integración –esperada con relativo optimismo– todavía se mantiene, sin embargo, en el plano de la ciencia. Por el contrario, las propuestas de solución ofrecidas en el marco de la filosofía de la educación (Leveque y Best, 1969), que presentan por su lado rasgos no menos «de programa», siguen siendo propuestas filosóficas.

2.3. *Ciencia de la educación y praxis educativa*

Las diferencias paradigmáticas expuestas hasta ahora entre la «pedagogía universitaria» alemana y las «ciencias de la educación» francesas se extienden, igualmente, al tercer miembro determinante de la fórmula de Flitner de la pedagogía como disciplina «filosófico-hermenéutico-pragmática». Frente al carácter «expresamente» pragmático de la pedagogía alemana, también subrayado por Petzelt (1954, p. 158 y ss.) –«la pedagogía queda fijada como relación entre teoría y praxis» (sic)–, Debesse (1954, p. 141 y ss.) sólo puede concebir, en principio, esta relación como un problema de mediación, del todo difícil y necesitado siempre de renovada ponderación, entre la investigación objetivante y neutral en sus fines (*recherche désintéressée*) y la actuación educativa práctica, entre el «puro trabajo teórico» de la ciencia de la educación y sus funciones sociales.

La idea de construir la «estructura metodológica» de una disciplina a partir de sus «funciones sociales» (Flitner, 1976, p. 4) –idea que se propuso la pedagogía alemana con su programa de ciencia práctica entendida como *refléxion engagée*– era ajena a las tradiciones racionalistas y cientificistas presentes en el sistema científico francés; y ello, no sólo en razón de la intencionalidad generadora de normas y de posturas valorativas, que son siempre elementos constitutivos de un tipo de teoría de tal índole. Se trataba de una idea que no se podía conciliar, sin más, con las tradiciones laicistas aún operantes en el sistema educativo estatal francés, ni con el consiguiente neutralismo valorativo incorporado al mismo. Resulta entonces que, frente a la interconexión de la investigación de hechos objetivos y la «verificación de sentido», que subyace a la peculiar construcción

---

conjunto, sino que presenta bajo el título, más bien de compromiso, de *Introduction* una breve panorámica general sobre el grado de institucionalización y el estado actual de las ciencias francesas de la educación (Dottrens/Mialaret, 1969, ca. 60 pp.), un programa esquemático desarrollado por dos filósofos de la especialidad, «Para una filosofía de la educación» (Leveque y Best, 1969, 40 pp.) y un compendio abreviado de métodos de investigación empírica confeccionado por Mialaret (ca. 80 pp.).

epistemológica de una «teoría de la praxis para la praxis», se alza la distinción generalmente sostenida entre «juicios de valor», como ámbito de la reflexión filosófica, y «juicios objetivos», como esfera propia de la ciencia desarrollada de forma metódica (Mialaret, 1977, p. 13; Buyse, 1964, p. 99); entre «normatividad filosófica» y «positividad científica» (Avanzini, 1975, p. 347 y ss.; Bloch, 1968, p. 160 y ss.). La figura conceptual corriente en la tradición alemana de una «teoría práctica», justamente a causa de su «condición mixta» (Avanzini, 1975, p. 342; 1976, p. 20) –embarazosa para el racionalismo cartesiano–, despierta cuando es formulada desde el escepticismo indulgente hasta el sarcasmo apenas disimulado (12). Pero también resultan del todo evidentes los límites de estas ciencias de la educación como ciencias: se encuentran necesariamente en una relación asimétrica con su ámbito objetual; es decir, precisamente porque excluyen la reflexión filosófica de la intencionalidad, no le son «coextensivas» a éste en la totalidad de sus dimensiones, sino que resultan más bien incompletas y «llenas de lagunas», en el sentido de una «abstinencia constitucional» (Avanzini, 1975, p. 347 y ss.).

Si la referencia práctica de la pedagogía filosófico-pragmática germana se realizaba, sobre todo, por medio de la génesis de la clarificación de un «talante pedagógico» éticamente reflexionado y de la fundamentación de una «conciencia de posición» correspondiente, de consuno con la postergación de todo lo «meramente técnico» (Petzelt 1954; Flitner 1966, 1976), la referencia práctica de las ciencias de la educación francesas se realiza según el método teórico racionalista-ilustrado de la conversión del saber científico metódicamente controlado en ilustración o «aplicación» (Debesse, 1954, p. 142), en crítica o tecnología (13). O sea, por un lado, el saber científico-pedagógico se hace relevante para la praxis educativa a través de la destrucción de prejuicios, presupuestos ideológicos e ilusiones pedagógicas; a través de la relativización y la descentralización del pensamiento; a través de la «problematización» de prácticas arraigadas y de la eliminación de tópicos; a través de la toma de conciencia de los problemas, nacida de un esclarecimiento, de una información y de un análisis racionales, como momento desencadenante de los correspondientes cambios de conducta; a través, por último, de la cualificación del personal docente, asesor y administrativo operante en el sistema educativo y, más concretamente y sobre todo, en el sentido del desarrollo de una actitud afín a la ciencia –«crítico-experimental-científica»–, por parte de los actores, como

(12) Como dice Debesse (1976, p. 71), la fórmula de una «teoría práctica», acuñada por Durkheim para la *pédagogie*, «formada por dos términos más o menos contradictorios, suple la falta de claridad con el mérito de la brevedad. La definición de Rene Hubert, por el contrario, se abomba para dar cabida si es posible a todo: 'Hay que imaginarse, pues, el conjunto entero de la pedagogía como un edificio de varias plantas, de las cuales la una comunica con la ciencia, la siguiente con la moral o con la filosofía práctica, la tercera con las técnicas y la útlima con la creación artística. Así considerada, no se le puede aplicar ninguna definición privativa: es ciencia y reflexión práctica, técnica y arte a la vez'. ¡Qué de cosas más bellas en esta sola palabra de cuatro alturas, pero a la vez tan alta como ambigua! (Hubert, 1956, p. 23)».

(13) Véase la extremada imagen metafórica, no atenuada por ninguna tradición (pedagógica)-filosófica, ofrecida por Mialaret (1976b, p. 28): «La figura del 'magister' de antaño ha de ser sustituida por la del *ingénieur en éducation*, (...) con una competencia tanto teórica como práctica, tanto científica como técnica».

base del análisis y del ordenamiento autónomos y según los criterios científicos de su campo de acción (Filloux, 1971; Leon, 1974 y 1978).

Por otro lado, estas ciencias de la educación adquieren una significación práctica a través de la detección de correlaciones, de la identificación de posibles secuencias y modelos operativos (en función de decisiones valorativas de índole política o filosófica tomadas desde fuera) y de sus eventuales repercusiones, así como mediante la puesta a disposición de informaciones relevantes a la hora de tomar decisiones que afecten a la política educativa (Debesse, 1954; Mialaret, 1976*a*, p. 103 y ss.). No obstante, la elección entre los distintos fines educativos y los diversos modelos de acción, como problema de reflexión filosófica, constituye una decisión que queda siempre en manos de los propios actores y bajo su responsabilidad.

Además del paradigma de «ilustración» y «aplicación» existe todavía un segundo: el de la conexión entre ciencia de la educación y praxis educativa. Es un modelo de pensamiento que, situado entre ambos niveles, discurre por un sistema de enunciados con un valor propio y que, bajo la forma de una reflexión centrada en los problemas y orientadora de la acción, evalúa de forma selectiva los resultados de la investigación (de las ciencias de la educación) y los aplica a la praxis en cuestión, al hilo de un análisis crítico de la situación, de una interpretación filosófica existencial y/o de un programa político.

La distinción explícita de estos dos modelos teóricos y, con ella, el concepto de una concatenación trifásica –que hay que especificar en cada caso en consonancia con los distintos ámbitos de acción social– de «arte/praxis-reflexión/tecnología-ciencia» tienen sus orígenes en las discusiones científico-históricas y científico-teóricas que tuvieron lugar en Francia en las postrimerías del siglo pasado (Espinas, 1897, 1901). Durkheim transpuso dicho concepto a la problemática teórica de la pedagogía bajo la forma de una conexión jerárquica entre «arte práctico de la educación, *pédagogie y science de l'éducation*» (Durkheim, 1911/1973).

El acento recae, en tal caso, sobre la distinción entre «dos clases tan diferentes de configuración teórica», realizada según unos puntos de vista lógico-metodológicos y problemático-funcionales.

La «ciencia de la educación» es, para Durkheim, una ciencia empírica libre de fines intencionales y sometida a las exigencias universales de veracidad y a las metodológicas del sistema científico, cuya legitimidad fundamental –por más que en su tiempo se encontrara todavía en sus conatos iniciales– le viene del ámbito objetivo delimitable de la educación practicada bajo diversas formas histórico-sociales y cuyo catálogo teóricamente definido de problemas aparece relacionado con los análisis de los presupuestos, las funciones y las repercusiones de este género de «hechos sociales».

La «pedagogía», por el contrario, por su condición de reflexión teórica no sujeta a los criterios de la ciencia (empírica), hace referencia a los problemas prácticos de gestión y reforma del sistema educativo y a cuantos actúan en él. A causa de esta diferente referencia objetual, conserva su «carácter mixto» en tanto que «teo-

ría práctica»; es, ciertamente, «teoría» y no propiamente «acción», pero no «científica», sino «inductora de acción» –una teoría «intermediaria» entre la ciencia y la praxis educativas (*ídem,* p. 79)–. Como tal, se apoya en los resultados de la ciencia y es «depurable» y «perfeccionable» por medio de ella; fundamentalmente, sin embargo, no puede ser deducida de ella siguiendo el modelo de una ciencia aplicada, como es el caso, por ejemplo, de la química aplicada a partir de la pura. En lugar de ello, y tanto por razón de su deficiencia fundamental como ciencia –por su naturaleza indeducible– cuanto en atención a la asimetría estructrual entre disciplinas científicas particulares y ámbitos de acción sociales, la pedagogía mantiene su independencia como corriente de pensamiento cualitativamente autónoma, que surge siempre de los procesos de autotematización y de los impulsos de autogestión de configuraciones complejas; consolidándose luego de manera duradera y como algo indispensable en épocas de cambio social acelerado, de progresiva división del trabajo y de creciente individualización (*ídem,* pp. 82, 116 y 122). Por esta razón, Durkheim entiende la pedagogía como la reflexión que trasciende fundamentalmente el saber inacabado de la ciencia; que está construida con una apertura audaz hacia al futuro; que, en esa misma medida (al contrario de la ciencia), no es nada fácil de controlar metodológicamente y que «hace referencia, lo más sistemáticamente posible, a los asuntos educativos con el propósito de regular su desarrollo» (*ídem,* p. 81).

Esta distinción introducida por Durkheim, si bien no continuada en tradiciones de desarrollo unilineal y sometida a fluctuaciones tanto terminológicas como teóricas (Alphandery, 1933), constituye, no obstante, una estructura característica y de gran trascendencia para la actual semántica pedagógica en Francia (Filloux, 1971; Vial, 1973). En este orden de cosas, puede ocurrir incluso que un mismo autor realice tanto una *Introducción a las ciencias de la educación* –en el sentido más arriba expuesto de espectro multidisciplinar de «tematizaciones» humanísticas, científicosociales-cientificistas sobre la educación (Mialaret, 1976*a*)–, como también una *Introducción a la pedagogía* –en la línea de una «reflexión» que argumenta a partir de puntos de referencia filosóficos y conecta las «investigaciones teóricas generales con los presupuestos reales de la actividad educativa» (Mialaret, 1977)–. *Investigación* y *reflexión* son, por consiguiente, los respectivos parámetros decisivos para los dos tipos diferentes de teorías que Marmoz (Marmoz, 1978, p. 106; de modo análogo también Langevin y Wallon, 1964, p. 180), recopilando en una amplia panorámica el estado de la discusión actual y apoyándose claramente en el modelo escalonado de Durkheim, sitúa en una recíproca relación jerárquica para, precisamente con ello, solventar el «específico» problema de relación existente entre la ciencia y la acción práctica: a través de la *investigación* –como su sello característico y como documentación por antonomasia de su razón de ser (Debeauvais, 1976, p. 25)– las «ciencias de la educación» o «pedagógicas» (según la distinción vista por Mialaret en el apartado 2.2 más arriba desarrollado) realizan la «fundamentación científica», el «esclarecimiento» o la «revitalización» de la «pedagogía», que aparece referida a la *praxis* educativa denominada «escuela» como «*discurso* sobre los asuntos de la escuela» (14).

(14) Sobre el valor del «discurso» como equivalente semántico de «reflexión» consúltese a Legendre, secretario de Estado para la formación profesional en el último gobierno bajo la presidencia de

Con sus diferenciaciones de tipos de teorías, los modelos escalonados de «ciencia-reflexión-arte» «investigación-discurso-praxis» remiten entonces también a un proceso de diferenciación disciplinar antitético al de la constitución de la «pedagogía científica» en Alemania. Mientras que la pedagogía alemana buscó la integración de todos los modos de pensamiento que pudieran referirse al ámbito objetivo de la «educación» en una teoría global de estructuración en sí compleja, que debía ser a la vez «filosófica» (pero sin quedarse en pura extensión de la filosofía a la temática educativa), «científica» (pero deslindada de las «auténticas» ciencias) y «pragmática» –pero sin «degenerar (...) en la investigación de puras técnicas» (Flitner, 1966)–, la institucionalización de la ciencia francesa de la educación como «ciencia», por el contrario, supuso al mismo tiempo la diferenciación de distintos sistemas analíticos referidos a la problemática educativa, atendiendo a su entidad lógica, a su pretensión de validez y a su referencia temática. Junto a las disciplinas universitarias de «filosofía de la educación» (en el sentido académico estricto) y «ciencias de la educación» quedó un tipo de teoría enriquecido, consolidado o «revitalizado» por ellas, pero, en el fondo, paracientífico-reflexivo, que operaría bajo el término tradicional y enormemente elástico de *pédagogie* (teoría de la acción, la reflexión reformadora y la tecnología educativas; todo ello, recopilado bajo una denominación que se presta a malentendidos por no coincidir con lo que, por ejemplo, se entiende en Alemania como *Pädagogik*). Más allá de su contenido epistemológico, esta diferenciación adquiere su fisonomía peculiar –de importantes consecuencias para la semántica pedagógica en su conjunto en Francia– a través de la distinta consolidación institucional, coincidente por su tendencia con dicha diferenciación, de los roles reflexivos subyacentes a ambos modelos teóricos. Ella simboliza claramente la divergencia existente entre las referencias sistemáticas determinantes en cada caso. Las *ciencias de la educación* se rigen por criterios –por el «código comunicativo 'verdad' específico del sistema» (Luhmann y Schorr, 1979)– del *sistema científico:* «La pedagogía en la universidad se hace ciencia y esta ciencia de la educación es practicada como la filología o la geografía» (Alphandery, 1933, p. 60). La así operada «ruptura con la praxis representa un paso decisivo hacia la madurez científica, análogo al típico camino seguido en su tiempo por la historia de la física, de la química o de todas las demás disciplinas básicas» (Avanzini, 1981, p. 516). Por el contrario, la *Pädagogik* alemana, ejercida como «discurso» reflexivo enraizado en la ciencia y orientado a la praxis, se mantiene como *reflexión dentro del sistema educativo* (Luhmann y Schorr, 1979). Más adelante (en el epígrafe 4), como «pedagogía de la administración», habrá que abordar todavía el análisis de esta reflexión, afincada en el sistema educativo a través de sus distintos roles.

2.4. *Institucionalización y funciones formativas*

No menos discrepantes que las acuñaciones concretas del talante científico de las pedagogías alemana y francesa son, por último, el diferente grado de su insti-

---

Giscard D'Estaing, quien aludiendo a la extrapolación de inferencias de relevancia político-educativa extraídas de análisis de cualificación económico-educativos y laboral-sociológicos afirma: «Cuando las conclusiones de la investigación resultan equívocas, el análisis presentado se convierte en un 'discurso'» (1981, p. 279).

tucionalización en las universidades y las consiguientes funciones desempeñadas en el terreno de la formación de pedagogos. Mientras que Petzelt (1954, p. 161) constataba, para el período abarcado por su informe, un «florecimiento» de la investigación pedagógica y la creación de cátedras y seminarios de pedagogía «en casi todas las universidades», Debesse (1954, p. 136) sólo podía nombrar tres cátedras –y las tres de *psychologie pédagogique*– creadas en el mismo período de tiempo. Una tradición hasta cierto punto continuada en la representación universitaria de la ciencia de la educación –bien con cátedras ordinarias propias, bien en el marco de cátedras auxiliares y/o de instituciones intrauniversitarias alternativas (*Écoles o Instituts d'Université*)– desde la inicial fase de institucionalización universitaria, a finales del siglo XIX, hasta el presente, pasando por la fase de carencia durante varias décadas motivada por la guerra, no la pueden presentar más que dos universidades. Por un lado, la Universidad de París, con Marion, Buisson y Durkheim; luego, con interrupciones o sólo en forma de cátedras auxiliares, con Thamin, Millot y Cousinet; desde 1957 con Debesse y, a partir de la ampliación en 1969 como Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de París V, con Isambert-Jamati, Le Thanh Khoi, Leon y Snyders. Por otro, la Universidad de Lyon, con Thamin, Chabot y Bourjade; a partir de 1945, y bajo la égida de la psicología, con Madinier, Housson y Guillaumin, y desde 1970 con Avanzini. Modestas desde la perspectiva alemana, pero comprensibles sobre este trasfondo, aparecen las demandas formuladas por Debesse en 1953: creación de algunas cátedras de psicología pedagógica, «complementadas con una o varias cátedras de *pédagogie expérimentale*... Y también, por lo menos, una cátedra de historia de la educación y otra de ciencia comparada de la educación» (1954, p. 140 y ss.).

La ampliación así exigida de la ciencia universitaria de la educación en Francia –vista por muchos como una auténtica neoinstitucionalización– comenzó en 1967 con la aprobación por parte del Ministerio de Educación de una carrera autónoma de «Ciencias de la educación», que culminaba con los habituales diplomas universitarios franceses: *licence* (licenciatura), después de tres años; *maîtrise* (magister), después de cuatro, y *doctorat de troisième cycle* (doctorado), después de seis, por regla general. Esta carrera (y con ella, una actividad docente y de investigación regular en el terreno de las ciencias de la educación) fue instituida primero en 1967 en tres universidades, en 1970 en ocho y después de 1978, en diez. Tras las drásticas restricciones impuestas durante algún tiempo (por el último gobierno bajo Giscard D'Estaing), en el curso 1982/1983 quedó establecida en 14 universidades (de las cerca de 70 existentes). Para esa misma época (invierno de 1982) registra Marmoz (1983) alrededor de 150 pedagogos en las universidades francesas –más del doble de los existentes hacia la mitad de los años setenta–; una cuarta parte de los mismos, como profesores universitarios. La representación fragmentada de determinados sectores de estudios y de complejos temáticos particulares de investigación en algunas escuelas superiores especiales y elitistas, al margen de las universidades, o en centros de investigación de igual carácter (por ejemplo, el *Centre Audio-Visuel* de estudios didácticos en la *École Normale Supérieure* de Saint-Cloud o la formación de asesores escolares y laborales en el seno del *Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle*) siguió sin jugar ningún papel en la consolidación de una identidad disciplinar de

las ciencias de la educación; confirmando, de este modo, la premisa científico-sociológica básica del Congreso de Gante de 1953.

Estos datos ofrecen un contraste del todo chocante no sólo con la vieja tradición de la «pedagogía universitaria» en Alemania, sino también y sobre todo con su impresionante expansión cuantitativa a partir de los años sesenta: en 1976 Müller y Tenorth (1979, p. 864) contabilizan alrededor de 1.000 pedagogos en más de 50 universidades y escuelas de profesorado de educación general básica germano-occidentales (con sus departamentos altamente especializados ubicados en lugares distintos), unos 25 institutos extrauniversitarios dedicados a la investigación pedagógica. A este respecto hay que tener en cuenta, asimismo, las funciones formativas encomendadas en cada caso a la ciencia de la educación: mientras que en Alemania el estudio pedagógico complementario se incluye como parte integral en el reglamento de exámenes para profesores de todos los niveles y de todas las clases de escuelas, en Francia no ocurre lo mismo. Así sucede en la formación de profesores de bachillerato, que hasta hoy cursan su respectiva especialidad sin estudiar asignaturas complementarias de pedagogía y cuya fase de preparación práctica al término de la carrera universitaria apenas incluye algunos elementos teórico-pedagógicos; realizándose directamente bajo la égida de la administración escolar. Esto vale indirectamente también para la formación del profesorado de enseñanza general básica, puesto que el personal docente de las *Ecoles Normales* es seleccionado directamente entre profesores de bachillerato de las correspondientes asignaturas (para las materias didácticas) y de filosofía (para pedagogía y psicología pedagógica), que no están preparados ni especializados en los estudios –pedagógicos– correspondientes para desempeñar dichas tareas (Toraille, 1974).

Señalemos, finalmente, que la carrera de ciencias de la educación, instituida en 1967, no se diferencia mucho de la licenciatura alemana en pedagogía –una carrera sin perspectivas profesionales seguras tanto en el sector público como en el privado–. Los planes determinantes de su perfil profesional no proceden de la parte receptora, sino que están fuertemente influidos por supuestos hipotéticos intrapedagógicos respecto a la «demanda» (Leon, 1971-1972). En este sentido, los estudiantes que cursan dicha carrera –alrededor de 4000 durante el curso 1982-1983 (Marmoz, 1983)– asocian a estos estudios motivos del todo subjetivos de desarrollo personal o de «encontrarse a sí mismos». Por otro lado, esta especialidad cumple unas funciones puramente individuales y voluntarias de perfeccionamiento para profesores ya en ejercicio; aunque prácticamente sin perspectivas de adquisición de méritos o de promoción dentro del sistema educativo estatal (Berger *et al.*, 1976).

3. NECESIDADES DE REFLEXIÓN ESTRUCTURAL Y CULTURAS CIENTÍFICAS NACIONALES

Hasta aquí hemos expuesto, en un somero contraste, las características predominantes en la concepción intelectual de la disciplina y en el grado de institucionalización de la «pedagogía universitaria» alemana y de las «ciencias de la educa-

ción» francesas, cuyas repercusiones siguen haciéndose sentir incluso en los procesos de expansión y de diversificación ocurridos en el pasado más reciente. Dos son los hallazgos, de ningún modo insignificantes para la reflexión básica de la pedagogía, que, en razón de las diferencias observadas de continuo, destacan sobre los demás y precisan de ulterior explicación:

a) la evidente «contingencia» puesta de manifiesto en esta comparación por lo que atañe a la fisonomía paradigmática de la pedagogía hecha ciencia (en contraposición a los intentos de llegar a una fundamentación metateórica normativa, la pedagogía también «podría ser de otra manera»);

b) el hecho de que, al parecer, la renuncia absoluta a la pedagogía universitaria sería compatible con la existencia de un sistema educativo totalmente diferenciado, capaz de funcionar con normalidad y hasta susceptible de reformas radicales.

De ambos problemas se ocupan los esbozos de explicación, comprimidos en forma de tesis, que siguen a continuación. Su punto de arranque son las tipificaciones en términos teórico-evolutivos y de una sociología del conocimiento desarrolladas y referidas por Luhmann y Schorr (1979) a la tradición del pensamiento alemán; particularmente, la tesis heurísticamente fecunda de la «intercorrelación» entre «semántica pedagógica» y «estructuras sociales», entre «historia de la reflexión del sistema educativo» e «historia de la diferenciación de este sistema» (*ídem*, p. 7 y ss.). Pero este marco general de referencia requiere todavía una precisión en dos direcciones. Por un lado, hay que conceder más atención de la que le prestan Luhmann y Schorr (p. 35) a la problemática de la integración en el nivel de la sociedad global, que, entre otras cosas, también se presenta como una consecuencia de los procesos de secularización, como un decisivo factor social determinante del sistema educativo y de su reflexión. Por otro lado, es indispensable puntualizar algo más, en el marco de un análisis comparativo concreto, los «presupuestos específicos de partida», tanto los de las «tradiciones semánticas» como los de las «estructuras sociales», en lo que atañe a la «autodeterminación para el cambio», siempre inmanente en ellos. En lo que sigue serán abordados como específicos –y específicamente *distintos*– presupuestos de partida y contextuales en los respectivos sistemas educativo, científico y político.

Partiendo de los puntos de referencia teóricos de este modo precisados, es posible reconstruir el proceso de institucionalización de la ciencia de la educación en Francia, al hilo de su ubicación temporal y de su orientación paradigmática, así como compulsarlo comparativamente –cosa que aquí no nos es posible hacer–con el desarrollo alemán, estructuralmente análogo, pero dispar en cuanto a su contenido (15).

El moderno sistema educativo francés nació encarnado en la *Université de France* napoleónica bajo premisas histórico-institucionales, políticas y semánticas del

(15) Sobre el desarrollo en Alemania, véanse las investigaciones guiadas por modelos análogos de Tenorth: *Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft in Preußen/Deutschland* (un esbozo anterior en Tenorth, 1976).

todo distintas a las del sistema alemán –con su muy temprana inclusión de todos los niños en el proceso escolar de educación y enseñanza, con su definitiva diferenciación filosófico-educativa entre el ideal y la realidad, con la consiguiente dinamización de la producción de teorías–. En esencia se trataba de un sistema de enseñanza secundaria sometido a la tradición y al *esprit de corps,* prolongado hacia arriba, con un sistema universitario atrofiado del que fueron separadas sus partes más dinámicas para ser asignadas a otros sistemas funcionales, e incomunicado hacia abajo, con un sistema primario totalmente descuidado y abandonado en manos de iniciativas eclesiásticas y privadas (Aulard, 1911). Erigido según el modelo de estructuración de las organizaciones eclesiásticas, militares y burocráticas, este sistema ofreció desde un principio un alto grado de conjunción y coherencia. Por funcionar a base de mecanismos de gestión concatenados de modo jerárquico y autoritario y de simbolizaciones paramilitares y eclesiásticas de marcada expresividad plástica (órdenes seglares con un «gran maestre» a la cabeza, celibato parcialmente obligatorio, uniformes en consonancia con el grado jerárquico, etc.), sus necesidades de reflexión explícita eran mínimas y, aparte de eso, de índole menos filosófico-educativa y más política. La historia de este sistema se convirtió, en el decurso del siglo XIX, en la historia de su controvertida pretensión de ser un *Etat enseignant* (Gruson, 1978), así como de sus estrategias dilatorias de defensa frente a exigencias venidas del exterior, frente a la necesidad tanto de una formación técnico-profesional como de una específica innovación científico-metodológica. Los «planos de contacto intersectorial» entre formación profesional y universidad, que han cristalizado en el desarrollo alemán en simbiosis funcionales tan positivas, constituyeron –y han venido constituyendo hasta el pasado más inmediato– sus sectores particularmente problemáticos (Schrewer, 1982*b,* 1983).

A la larga, sin embargo, y habida cuenta de su creciente expansión, resultaba inevitable la incorporación del sistema primario, la realización del principio de inclusión formulado en 1789. El sistema educativo, ya sólo por las nuevas dimensiones adquiridas, quedó sometido con ello a una fuerte presión de reestructuración. Paralelamente a la masiva extensión cuantitativa del sistema escolar primario durante la época del segundo imperio, aumentó la producción de la «semántica pedagógica», como se puede constatar por el brusco salto que experimentó el número de revistas publicadas hacia finales de los años sesenta del siglo XIX (Caspard *et al.,* 1981; Schriewer, 1983*c*). Por orden de importancia, fue al principio la semántica de la administración, sobre todo, la que intentó llevar la expansión hasta el último municipio y, simultáneamente, abrirle camino a la reflexión centrada en el sistema y próxima a la realidad.

De decisiva importancia fueron entonces las amplias reformas escolares y universitarias llevadas a la práctica por la joven IIª República en su fase militante triunfal. Su alcance se extendió a todos los sectores del sistema educativo estatal: a la universidad (1880-1896), a la enseñanza secundaria (1880-1892), a la escuela de muchachas (1880-1882) y a la escuela de formación profesional (1880-1892); pero, sobre todo y de manera central, a la escuela primaria (1879-1886) y a su definitiva organización tanto interna como externa, tanto administrativa como financiera, hecha sobre la base de una expansión fáctica operada de modo en gran parte es-

pontáneo. Reenlazando explícitamente con los principios formulados desde finales del siglo XVIII de incorporación («inclusión») universal de toda la población en el proceso escolar de educación y enseñanza; de secularización sin excepciones de la inspección escolar, del personal docente y de las materias de enseñanza; así como sistemática definición, jerarquización y coordinación de los distintos tipos de escuelas y subsistemas, estas reformas, por un parte, llevaron a término los procesos de diferenciación y estructuración del sistema educativo francés, creando su marco institucional normativo para las siguientes décadas. Por otra parte, las coaliciones reformistas, que cruzaban de un extremo a otro el sistema educativo, el científico y el político-administrativo, vincularon simultáneamente a estas reformas la solución de agudos problemas que afectaban a toda la sociedad en su conjunto. Particularmente la legislación sobre la escuela primaria, estilizada en la conciencia de los contemporáneos como «la conquista más valiosa de la III República» (Grande Encyclopedie XVII, p. 333), presentaba una referencia explícita a los problemas de reconstrucción nacional (compensación de la derrota militar de 1870-1871 y de los déficits de las escuelas y universidades francesas atribuidos causalmente a la misma), de integración político-estatal (estabilización de la república burguesa en el espectro de tensiones antagónicas entre república y monarquía, Iglesia y Estado, orden burgués y comuna), así como de cohesión sociomoral –compensación del desmoronamiento de tradicionales *códigos* culturales como consecuencia de la secularización, la urbanización y la industrialización– (Legrand, 1961). La respuesta de los reformadores a este multiforme complejo problemático fue la de universalización y secularización de la escuela primaria, esto es, la implantación de la escolaridad general obligatoria, la total incorporación de la enseñanza primaria al ámbito de servicios estatales gratuitos y su organización unitaria bajo el primado de una educación moral-laicista en su contenido y en su concepción.

En este sentido, la inclusión y el laicismo de la escuela fueron de un lado, las consecuencias de una redefinición explícita de los problemas sociales y políticos, en términos de problemas educativos, operada por las reformas (con toda precisión Marion, 1895, p. 300 y ss.). De otro, la inclusión y el laicismo simbolizaban la reivindicación de autonomía por parte del sistema social particular para la educación y la enseñanza, definitivamente diferenciado y apoyado exclusivamente en el Estado y en su organización: el sistema educativo formuló sus pretensiones de autonomía tematizándolas a lo largo de decenios bajo el desafiante concepto de la *laicité* –que, interpretado positivamente, significa en su esencia un humanismo redefinido en términos cientificistas y racionalistas, «un acto de fe en el poder del espíritu humano» (Bouisson, 1912, p. 12; Will, 1925)–.

Ahora bien, en razón de esta noble referencia, el concepto de reforma centrado en torno a una educación moral laicista se asemejaba, *en cuanto a su contenido,* al empeño imposible de demostrar la cuadratura del círculo. Pues, de un lado, la autonomía del sistema educativo alcanzada con ella se hallaba imbricada, por necesidad, en procesos de creciente secularización y de diferenciación funcional que afectaban a toda la sociedad; por otro, sin embargo, los reformadores se proponían con este programa neutralizar las *consecuencias* cada vez más apreciables de la secularización, detectadas en forma de «descomposición moral» y «decadencia po-

lítica» (Pecaut, 1897, p. 38 y ss.), así como contrarrestar mediante una *moralisation nationale* los problemas de orden, en el nivel de la sociedad global, surgidos como *secuela* de la diferenciación funcional (Fouillee, cit., en Weill, 1925, p. 332).

Estratégicamente, el concepto de «educación laicista y moral» marcaba una posición de equilibrio entre la negación y la conciliación. En tanto que «laicista», este tipo de educación representaba un cambio radical en la concepción rectora de la educación escolar, la recusación de una tradición escolar dominada por contenidos religiosos, la sustitución de la doctrina moral dogmático-religiosa, con fisuras en su contenido y comprometida por las opciones políticas de la iglesia oficial, por una ética laicista (esto es, natural universalista, racional, «científica» en definitiva), situada por encima de los segmentos hostiles entre sí del cuerpo social. En tanto que educación al mismo tiempo «moral», este programa de reforma comportaba una solución bajo perspectivas de continuidad, es decir, una solución que intentaba evitar con la «moralización de la religión» una total reprobación del *Ancien régime* escolar y de sus portadores y garantizar expresamente, como una tal «continuidad posibilitadora de discontinuidades», la inclusión de los grupos de la población confesionalmente comprometidos. La famosa *Circular a los maestros de primera enseñanza* enviada el 17 de noviembre de 1883 por Jules Ferry formulaba con toda claridad el carácter de transigencia mantenido en el concepto de educación laicista y moral, a pesar del decidido propósito de secularización que lo guiaba (Ferry, 1893; Buisson, 1887; en lo que atañe, en general, a los problemas de sustitución en la transición a una diferenciación funcional, véase Luhmann y Schorr, 1979, p. 103 y ss.). En tal sentido, y a despecho de todos los radicalismos verbales en los apasionados debates periodísticos y parlamentarios, este concepto de reforma centrado en torno a una educación laicista y moral representaba un *compromiso* –personificado por filósofos deístas-espirituales (como Paul Janet y Henry Marion) y protestantes liberales (como Ferdinand Buisson, Jules Steeg y Felix Pecaut) y, en un sentido teórico estricto, todavía no cumplimentado– entre la derecha y la izquierda, entre dogma y militancia, entre tradición católica e ilustración radical y materialista (cfr. desde esta última perspectiva y críticamente al respecto Issaurat, 1886).

Como *tema de reflexión* dominante, el problema de la educación laicista y moral le imprimió entonces a la reflexión en el sistema educativo –ya en sí inevitable por los tan trascendentales cambios estructurales ocurridos– su impronta específica, su urgencia excepcional y sus dimensiones globales. Si, por un lado, la reflexión sobre la función y la autonomía del sistema educativo se hallaba ligada en la conciencia crítica de la época a este tema; por otro, guardaba dentro de este planteamiento una referencia directa a la semántica del sistema político y a la autodelimitación de temas del sistema social en el ámbito de la sociología contemporánea. Pues sobre el trasfondo del individualismo radical de la Ilustración y de la Revolución francesas –con su impacto ya muy sustancial en los niveles jurídico, social e ideológico–, así como de las tendencias hacia la atomización social por él desatadas, los temas comunes en la sociología francesa desde Saint-Simon, pasando por Comte y Le Play, hasta Durkheim eran precisamente los problemas de la fundamentación de la cohesión y la solidaridad sociales, del restablecimiento de estructuras de orden y normas sociales (Nisbet, 1971; Tiryakian, 1971). Como pone de manifiesto una literatura contemporánea muy abundante, el tema de una moral

reformulada sobre principios racionales universales, susceptible de consenso y generadora de solidaridad, se convirtió de esta manera en el común denominador de la semántica política, de la científico-social, de la sociológica y luego también de la pedagógica (Bureau, 1908).

La cobertura y la complejidad temáticas que de ese modo se impusieron a la reflexión en el sistema educativo, las funciones de mediación y de conexión que se le exigieron superaron, sin embargo, las posibilidades de los roles, los medios y los niveles de reflexión de la administración englobados bajo lo que se denominaría *pédagogie administrative* (Alphandery, 1933, p. 60). En el sentido en que viene expuesto todo ello en Breal (1882*b*, p. 1), en Pecaut (1897, p. 43 y ss.) o en Durkheim (1905-1973, p. 120), la problemática propia de la reflexión durante la fase inicial de la III República en Francia concordaba estructuralmente con la de los comienzos de la República de Weimar en Alemania, que Eduard Spranger, refiriéndose a la institucionalización de la pedagogía como ciencia del espíritu en las universidades prusianas, caracterizó diciendo que *la administración por sí sola ya no está en condiciones de configurar la pedagogía* y de *darle una orientación a toda la vida pedagógica* (subrayado del autor) (16). Sometida a una presión reflexiva tal, la administración francesa, espoleada igual en este aspecto que en todo el conjunto de las reformas escolares y universitarias por el ejemplo alemán (Digeon, 1959, p. 365), recurrió a una nueva ciencia: la *science de l'éducation*. La creación por iniciativa directa del Ministerio de Educación de las primeras cátedras de pedagogía (en París, en 1833 como cátedra auxiliar, en 1887 como cátedra ordinaria; en Lyon, en 1884 como cátedra auxiliar, en 1900 como cátedra ordinaria; en Burdeos, en 1887 como cátedra *ad personam* para Durkheim en ciencias sociales y *pedagogía;* en Toulouse, en 1887), ocurrida en estrecha relación temporal con la promulgación de la ley de enseñanza primaria, apuntaba en primer lugar no tanto a la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria, sino a la resolución de los problemas globales de reflexión del sistema educativo, originados por la reorganización del sistema escolar primario. De lo que se trataba era de legitimar la obra de reforma, de cimentar su razón de ser y crear una tradición, de ganarse a la opinión pública y, con todo ello, de exponer teóricamente la unidad y la homogeneidad del sistema educativo estatal (Dumesnil, 1885; Buisson, 1896; Durkheim, 1901-1976). No poco sintomático de este encauzamiento de la reflexión hacia la unidad y la autonomía del sistema fue el hecho de que la financiación de la primera y más importante cátedra, la de la Sorbona, corriera a cargo conjuntamente de los tres departamentos –enseñanza primaria, enseñanza secundaria y universidades– de los que se componía el Ministerio de Educación.

También en esta discrepancia entre las funciones generales de reflexión y las funciones profesionales de formación, acentuada todavía más por la procedencia institucional de los docentes y estudiantes en cuestión, la institucionalización universitaria de la ciencia de la educación en Francia concordaba con la distinción –que luego se hizo del todo patente con la creación de cátedras de pedagogía en

(16) La referencia a este pasaje tan significativo en Spranger se la debo a las investigaciones histórico-científicas de Tenorth (cfr. nota 15).

Prusia– entre la pedagogía como ciencia profesional para maestros y la pedagogía como medio para simbolizar la unidad de la autorreflexión del sistema educativo. La documentación ofrecida al respecto por Schwenk (1977) demuestra bien a las claras esta contradicción: en el mismo año, 1917, en el que se reunió en el Ministerio de Cultura prusiano la «Conferencia Pedagógica» preparatoria, se eliminó también la pedagogía como materia obligatoria para el «examen científico» destinado a profesores de instituto de segunda enseñanza. Hasta en algunas de sus formulaciones más señeras coinciden las expectativas puestas en la nueva ciencia, tal como las planteara Troeltsch (1917, en Schwenk, 1977, p. 139 y ss.) en esta conferencia, con las funciones que quince años antes le asignara Durkheim (1901-1976, p. 186 y ss.; 1973, pássim). La diferencia significativa para las divergentes configuraciones paradigmáticas de la nueva ciencia en Alemania y en Francia consistió en su vinculación a distintas disciplinas y de referencia, en cuyo horizonte y con cuyo instrumental teórico se abordaron los problemas de reflexión estructuralmente análogos: la filosofía de la cultura en Alemania, la sociología científico-empírica en Francia. *Justamente en esta trabazón de la necesidad estructural de reflexión de las culturas científicas nacionales –junto con el planteamiento histórico-social e histórico-políticamente predeterminado de los problemas de reflexión mismos– reside el punto cardinal del que arranca la apreciable contingencia de la estructura disciplinar de las ciencias de la educación nacionales y de su reconstrucción histórica.*

El nacimiento de la ciencia de la educación en Francia a partir de la conexión social problemática entre secularización de la enseñanza y renovación de la moral, autonomía del sistema educativo y coherencia social global, diferenciación funcional y solidaridad conciliadora de discrepancias, se reflejó no sólo en la producción literaria de sus primeros representantes –estableciéndose, de tal modo, una correlación temática, por ejemplo, entre *De la solidarité morale* de Henri Marion (1880), *La Religion, la Morale et la Science et leur conflit dans l'éducation contemporaine* de Ferdinand Buisson (1900), *L'éducation morale* de Emile Durkheim (1902-1903) y muchos otros trabajos–. El nacimiento de la ciencia de la educación en Francia a partir de este contexto problemático explicaría asimismo, el hecho de que Durkheim llegara a ocupar un lugar tan central en su proceso de institucionalización universitaria.

Si fu Marion quien abordó el problema de la «educación laicista y moral» sobre una base *filosófico-moral,* dentro de la tradición de la recepción francesa de Kant mediada por Renouvier y Buisson, apoyándose además en la *filosofía social* del *solidarisme* de Leon Bourgeois, fue Durkheim quien se convirtió en el favorito indiscutible del momento, porque brindaba la oportunidad de plantear dicho problema sobre la base de una *ciencia moral y social positiva* despegada de la polémica sobre principios y posiciones, tanto en el nivel filosófico como en el de la política cotidiana. Como dice Durkheim (1901-1976, p. 183 y ss.), esta disciplina, convincente porque argumenta con pruebas «que cumplen todas las reglas del método científico», es la única capaz de hacer frente con eficacia al «escepticismo moral» proveniente de la Ilustración y de una cultura intelectual altamente desarrollada: «no de manera general y superficial, con aforismos filosóficos, sino mediante la detallada constatación de estas interdependencias (a saber, entre el individuo sólo aparentemente autónomo y la sociedad que lo envuelve y penetra) en la realidad his-

tórica. (...) Las convicciones y normas de conducta morales son auténticas formaciones sociales. En consecuencia, es tarea de la ciencia social investigar qué causas las han producido, a qué necesidades corresponden, qué funciones desempeñan». Apoyado en las tradiciones del racionalismo francés, Durkheim podía entonces enlazar, con esta *cientificista transformación del problema moral,* la pretensión de relevancia para la acción práctica: «La sociología esclarece la actuación práctica y la guía únicamente por cuanto enseña a comprender los hechos morales en todas sus particularidades, tanto en sus causas como en sus fines» (*ídem,* p. 184; véase también Tenbruck, 1981, p. 344 y ss.).

Igual que la pedagogía, como ciencia del espíritu, consiguió imponerse a partir de 1917 en Prusia/Alemania porque «estaba en mejores condiciones que otras corrientes para satisfacer las expectativas del sistema científico, de las universidades y de la administración educativa, así como también para ajustarse a las tendencias imperantes en la política educativa general» (Tenorth, 1976, p. 500), de la misma manera pudo Durkheim atraerse todos los votos con su programa. Y ello por varias razones: a) porque abordaba el problema de la reflexión, central para el sistema educativo («educación moral») –que de por sí ya ocupaba un lugar teórico destacado en el marco de su sociología–; b) porque lo trataba en el sentido de las formas de reflexión aceptadas y deseadas en el sistema científico (en la tradición del positivismo de COMTE y ajustándose, por tanto, a concepciones científicas centradas en torno a la positividad, a la verificación metodológica y a la especialización científica); c) porque encajaba las posiciones por él mantenidas (su alternativa cientificista frente a la filosofía kantiana, juzgada cada vez más críticamente a partir de la década de 1890, y su opción personal en el caso Dreyfus) en el paisaje intelectual general con sus correspondientes coyunturas político-ideológicas; y d) porque, con todo ello, respondía lo más exactamente posible a las expectativas del sistema político-administrativo (tanto del Ministerio de Educación como de las coaliciones reformistas de ideología positivista-laicista y de los círculos dirigentes de los partidos republicanos mayoritarios) (17).

Menos privilegiada en su fase de institucionalización que la escuela de Durkheim (aunque, a la larga, con más éxito en lo que respecta a la continuidad de su difusión) fue la segunda línea teórica de las ciencias francesas de la educación, que partía de Alfred Binet y la *Société libre pour L'Etude Psychologique de L'Enfant* (Avanzini, 1969; Pinell, 1977). También esta corriente estaba condicionada en su génesis,

---

(17) Con ello se pone también de manifiesto que (y cómo) la historia científica de la ciencia de la educación puede ampliar y completar la historia de la institucionalización de la sociología en Francia, hasta ahora investigada exclusivamente desde la perspectiva interna de la propia sociología. La trama de relaciones aquí trazada entre problemas de reflexión en el sistema educativo, institucionalización de la ciencia universitaria de la educación y nombramiento de Durkheim como sucesor de Ferdinand Buisson en la cátedra de ciencia de la *educación* en la Sorbona se ve privada de su fundamentación lógica objetiva en la exposición hecha por Clark (1973), del todo notable por otros conceptos. Pues, como ya hizo notar Halbwachs en 1938 en su introducción a Durkheim (1938-1969, p. 1), sin los específicos problemas de reflexión en el seno del sistema educativo habría resultado bastante más difícil la institucionalización de la sociología de Durkheim: «Es un hecho (...) que la sociología no consiguió entrar ya al primer intento en la Sorbona, sino que se introdujo en ella por la angosta puerta de la pedagogía».

en sus planteamientos temáticos iniciales y en sus posibilidades institucionales por la organización sistemática de la escuela primaria: si la variante representada por Durkheim de ciencia de la educación de inspiración sociológica centraba su atención en los presupuestos y las funciones sociales de la educación y, con ello, en los *problemas globales de sentido y de reflexión* del sistema educativo, la *pédagogie expérimental* fundada por Binet apuntaba a los *problemas técnico-metodológicos de realización* derivados igualmente de la universalización de la enseñanza elemental obligatoria y laicista. Pues la inclusión, asimismo, de los niños procedentes de las capas sociales más bajas, hasta entonces prácticamente desatendidos en su escolarización, situó a los maestros y a la administración frente a problemas imprevistos tanto en lo que tocaba al cumplimiento de un currículum de enseñanza primaria, ahora con mayores exigencias de contenido, como a la realización de una educación laicista y moral evidentemente marcada por representaciones propias de la clase media. Concretamente, el problema de la dificultad de aprendizaje y de la inadaptación escolar, así como el de los métodos diagnósticos y terapéuticos adecuados para dichos casos, sólo se convirtieron en tema de reflexión científica –con un cierto retraso respecto a la legislación de los años 1879 hasta 1886– como consecuencia de la extensión a todos los niños de la obligatoriedad de la enseñanza y sobre el trasfondo de los *standards* de normalidad definidos según criterios escolares (sobre las circunstancias análogas que acompañaron la génesis de la «paidología» en Bélgica cfr. De Vroede, 1977). Las múltiples relaciones personales entre la *Societé libre pour L'Etude psychologique de L'Enfant* y los representantes de la ciencia universitaria de la educación (Buisson, como fundador [1899] y presidente durante algún tiempo de la S.L.E.P.E.; Durkheim y Thamin, entre otros miembros) y de la administración (el jefe del departamento de escuelas primarias en el Ministerio de Educación y muchos altos funcionarios de la inspección escolar como miembros ordinarios o de honor) subrayaban todavía más esta afinidad en la investigación estimulada por una idéntica problemática social, que posteriormente daría lugar a la confección de los tests de inteligencia de Binet-Simon (Binet y Simon, 1905) y que desempeñaría igualmente un papel en la concepción e introducción en el sistema escolar primario a partir de 1908 de cursos de educación especial.

Con Durkheim y Binet se llevó a cabo, sin embargo, la separación entre una ciencia de la educación entendida como ciencia empírica del hombre y de lo social y una filosofía y pura *pédagogie* pre o para científica. Merced a su aportación modélica –unos diez años después de su muerte podía Durkheim ser considerado, «por razón de la importancia de sus trabajos, de la autoridad de su nombre y de su influjo como cabeza de escuela, (...) como maestro indiscutible de la pedagogía francesa» (Dugas, 1928, p. 114)–, se había hecho ineluctable la idea, ya prefigurada en el entorno intelectual de sus inmediatos precursores (Bain, 1879; Issaurat, 1886; Compayre, 1899; Pecaut, 1897), de que la ciencia de la educación, como *disciplina sistemática,* tenía que ser practicada sobre la base de una ensambladura interdisciplinar de la psicología, la fisiología y la sociología. En cambio, las variantes, también representadas en esta temprana fase de institucionalización por algunos (Georges, Dumesnil, Georges Lefevre, Raymond Thamin y otros), de una pedagogía predominantemente filosófica resultaron tan estériles, de cara a la confección de un paradigma alternativo, como el intento hecho por Lucien Cellerier y Ludo-

vic Dugas del círculo en torno a la revista de corta vida *L'Anné pédagogique* (1911-1913), de crear una ciencia de la educación «ni confesional ni política, ni sociológica ni metafísica», sino «autónoma» (Cellerier y Dugas, 1911). La tradición de una ciencia de la educación de sesgo humano y científico-social-cientificista establecida hacia 1900, particularmente bajo la forma de una pedagogía empírica estrechamente vinculada a la psicología experimental, pasó luego en Francia por una larga y continuada fase de carencia y estagnación, que se inició con el paréntesis de la guerra y duró hasta finales de la década de los sesenta, para, a partir de entonces –y de nuevo en relación con impetuosas corrientes de expansión, de reforma y de reestructuración de todo el sistema educativo afectado por un estado de crisis–, experimentar un nuevo impulso y un mayor desarrollo (cfr. más arriba, epígrafe 2.4).

4. PEDAGOGÍA COMO CIENCIA *VERSUS* PEDAGOGÍA DE LA ADMINISTRACIÓN

En consideración de lo anterior, se plantea el problema subsiguiente de buscar una explicación al estado notoriamente raquítico de la ciencia universitaria de la educación en Francia. Sin embargo, en lugar de calificar de deficitaria dicha situación en contraste con el ejemplo alemán, es conveniente también aquí empezar buscando equivalentes funcionales. Libre de connotaciones peyorativas, la categoría de *establishment* de Luhmann y Schorr (1979, p. 343 y ss.) encauza la atención hacia la totalidad de los «roles y sistemas de roles (...) adscritos al sistema [pedagógico] educativo, pero que no se ocupan directamente, sino sólo indirectamente, de la marcha de la enseñanza al nivel técnico». Entre ellos hay que contar, por ejemplo, los roles para la formación del profesorado; los roles de portavoz para intereses pedagógicos, político-escolares y corporativo-profesionales (del profesorado); los roles para la investigación pedagógica, para la administración pedagógica, etc. Teniendo en cuenta toda esta variedad de posibles roles sociales para la reflexión en el seno del sistema educativo, es posible invertir la valoración de la insuficiencia de la «pedagogía de la administración» para períodos de mantenimiento de lo alcanzado –puesta en evidencia en la fase de excepcional expansión y transformación de finales del siglo XIX–, hasta el punto de decir que el sistema educativo francés dispone para tales situaciones de normalidad de una gama suficiente de roles que aportan, desde dentro del sistema mismo, el grado de reflexión necesario para su autogestión, y eso, sin necesidad de recurrir al sistema científico. El nivel tradicionalmente bajo de institucionalización de la pedagogía universitaria en Francia queda compensado, por decirlo en otras palabras, merced a la *pedagogía de la administración* practicada dentro del propio sistema educativo (18). Ella encarna,

(18) De manera muy anecdótica, pero del todo plástica, queda ilustrada esta relación de equivalencia con un suceso relatado por Majault (1980, p. 55), director adjunto durante muchos años del *Institut Pédagogique National*, antecedente del posterior INRP., ocurrido en los años sesenta. Habiendo tenido que legitimar ante el secretario general del Ministerio de Educación la gran cantidad de publicaciones producida por su Instituto con vistas a fomentar la pedagogía moderna, recibió esta respuesta tajante y negativa: «Yo no tengo conocimiento de otra pedagogía que de la contenida en las directrices ministe-

por encima de todo –y frente a las ciencias de la educación con un compromiso de investigación y actividad según los criterios que rigen dentro del sistema científico–, el tipo teórico intermedio anteriormente designado con el nombre de *pédagogie,* que opera en el plano de la intersección entre la investigación, la hermenéutica filosófica, la «normatividad» política y la praxis educativa; pero sin ser ella misma ciencia.

El substrato social de roles de esta teoría, instalada «en el aparato autorregulador del sitema [pedagógico]-educativo» (Schorr, 1979, p. 886), se presenta afincado en distintas configuraciones institucionales y en niveles también distintos. Estos roles pueden ser agrupados en roles de *institutos,* de *gremios* e *individuales;* constituyendo en esta diferenciación la base de partida de semánticas parciales del todo acomodadas a las funciones específicas de sus roles –a funciones de análisis, de innovación, de documentación, de enseñanza, de regulación, o a funciones generales de reflexión–.

Atendiendo a sus dimensiones, ocupan el primer lugar los roles de la Administración, es decir, de los *institutos* agregados o subordinados al Ministerio de Educación y, según las competencias en cada ocasión (justicia, juventud, actividades culturales y recreativas, formación profesional, etc.), también a otros Ministerios, que, con sus plantillas a veces muy numerosas de personal, se dedican, con una intensidad y en combinaciones en cada caso distintas, a tareas pedagógicas de investigación, de desarrollo, de planificación, de difusión y/o de formación. Ocurre, de ese modo, que muchas veces desempeñan igualmente las funciones de investigación y de formación en los distintos ámbitos de la actividad pedagógica, de las que se hacen cargo en Alemania las pedagogías parciales constituidas en disciplinas pedagógico-científicas particulares dentro del sistema científico. Los más importantes entre tales centros, que ya por su *status* jurídico como *établissements publics à caractère administratif* se diferencian de forma significativa de las instituciones del sistema científico (con el *status* de *établissements publics à caractère scientifique et culturel*), son:

- *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), indiscutiblemente el más importante de todos los institutos estatales franceses de pedagogía, derivado, tras múltiples reformas, del *Musée Pédagogique* fundado en 1879.
- *Centre National de Documentation Pédagogique* (CNDP).
- *Office National D'Information sur les Enseignements et les Professions* (ONISEP), con un centro adjunto de investigación de las cualificaciones profesionales y del mercado laboral: *Centre D'Etudes et de Recherches sur les Qualifications* (CEREQ).
- *Centre International D'Etudes Pédagogiques* (CIEP).

---

riales». Sobre el trasfondo de esta autocomprensión de la Administración resulta plausible, asimismo, el pomposo título que detentaba en aquellos años sesenta el director del Departamento General de Escuelas, creado provisionalmente en el seno del Ministerio de Educación: *Directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation.*

- *Institut National D'Administration Scolaire* (INAS).
- *Centre National D'Etudes et de Formation pour L'Adaptation Scolaire et L'Education Spécialisée, sucesor del antiguo Centre National de Pédagogie Spéciale.*
- *Centre de Recherche de L'Education Spécialisée et de L'Adaptation Scolaire* (CRESAS).
- *Institut National D'Education Populaire* (INEP).
- *Centre de Formation et de Recherche de L'Education Surveillée* (CFRES). A ellos cabría añadir numerosas instituciones más, en parte, altamente especializadas, y dependencias regionales de los centros nacionales mencionados.

Junto a los anteriores existe, también, toda una serie de roles de portavoz al servicio de los intereses pedagógicos, técnico-disciplinares, administrativos y corporativos referidos al sistema educativo, institucionalizados de forma estable en dos formas diferentes de *gremios,* con sus respectivas funciones específicas de reflexión y de coordinación. De una parte, en forma de *gremios consultivos,* tan característicos, por regla general, de la tradición administrativa francesa y adscritos a cada Ministerio técnico; con una dotación proporcionalmente distinta en cada caso de maestros/profesores, funcionarios ministeriales y representantes de las organizaciones profesionales (portavoces autorizados de las mismas), están estatuidos por derecho administrativo y consuetudinario como consejos, comisiones y juntas de consulta obligatoria y regular en el ámbito del Ministerio de Educación, tanto en el nivel del sistema global (*Conseil supérieur de L'Education Nationale*) como en el de los distintos subsistemas, desempeñando en cada caso cometidos específicos (cfr. los artículos *Comité* y *Conseil* en Mialaret, 1979). De otra parte, en forma de *comisiones ad hoc,* nombradas habitualmente por la Administración (Ministerio) para la elaboración de proyectos de reforma y de las que forman parte especialistas, representantes de la vida pública/económica, de la Administración y de asociaciones profesionales (cfr., por ejemplo, los datos detallados ofrecidos por Hörner –1979– sobre la composición y el funcionamiento de las comisiones francesas de reforma curricular).

Finalmente, los *roles individuales,* configurados en el marco de la Administración para la reflexión pedagógica, conciernen sobre todo a los denominados *Inspecteurs généraux de L'Education Nationale,* junto a los altos funcionarios ministeriales (que, por no existir en Francia un monopolio de juristas en este terreno, suelen ser antiguos maestros/profesores ascendidos) y al personal docente de las *Ecoles Normales* (que no son propiamente científicos según los criterios del sistema científico) (19). Se trata de un grupo altamente especializado en la materia, de alrededor de 130 antiguos pedagogos de procedencia «para-académica» (en su mayor parte, provenientes de las clases paralelas a los estudios básicos universitarios de prepa-

(19) Este grupo intentó oponerse a la creación de una carrera universitaria de ciencias de la educación con la consigna de *La pédagogie, c'est nous!* (Hermine, 1978, p. 232 y ss.). Véanse las publicaciones de Charrier y Ozouf (1948) y Ferre (1949; con una edición relativamente alta de ejemplares) como ejemplos característicos de esta pedagogía de Escuela Normal, que, con una orientación fundamentalmente práctica, parafrasea durante capítulos enteros los planes ministeriales de reglamentación.

ración para los exámenes de ingreso en las renombradas escuelas elitistas), pero con rasgos de autocomprensión académica (reclutamiento por cooptación, organización en grupos especializados que eligen a su respectivo decano, confirmado después por el Ministro). Los inspectores generales, a cuya esfera de competencia pertenecen todas las cuestiones escolares, pedagógicas y didácticas, en sentido estricto, tanto en el nivel del contenido como en el metodológico, son responsables en gran medida del funcionamiento interno del sistema escolar francés: trazan los planes de estudios para las distintas asignaturas (*programmes*), elaboran las normas metodológicas y didácticas detalladas (*instructions*) para su puesta en práctica y, «como autores de libros de texto, tienen un peso decisivo en la diseminación de los planes de estudios» (Hörner, 1979, p. 37 y ss.). Con su posición clave, garantizan en la formación práctico-pedagógica del profesorado (a través del nombramiento de los directores y mentores de instrucción), en el reclutamiento de maestros (a través de las comisiones de exámenes para las pruebas selectivas centrales CAPES y *Agrégation*) y en las continuas evaluaciones del personal docente (a través de las consiguientes posibilidades de control y de sanción) la continuidad de ese tipo de pedagogía implícita, estabilizada mediante la referencia valorativa y la creación de hábitos (Bourdieu) y que, en ese sentido, constituye una explícita elaboración filosófico-educativa de una pedagogía menos indigente, «encarnada en las propias instituciones» (Biancheri, 1972, p. 43), que le ha deparado tradicionalmente al sistema escolar francés su notable cohesión. Además de esto, redactan las auto-exposiciones enciclopédicas –e históricamente no poco prolijas– del sistema educativo francés; se dedican a reflexionar, a partir de ahí –también en el nivel teórico-sistemático (Geminard, 1973)– sobre posibles reformas, procurando encauzar, sin cambios bruscos, la tradición hacia el futuro (20); y controlan la investigación pedagógica, que está sometida a la Administración y ha de ser autorizada por ella (Guyot *et al.*, 1974, p. 62). En parte ocupan, asimismo, posiciones claves o de dirección en los anteriormente referidos institutos y gremios consultivos adscritos a la Administración, de manera que con todas estas actividades, y en razón de su elevado rango dentro de la jerarquía administrativa, salvan el molesto hiato entre la teoría y la praxis con la que tiene que vérselas constantemente la pedagogía alemana, a pesar de su orientación en sus programas como «ciencia práctica». En este sentido, constituyen el «grupo más influyente en todo el ámbito de la educación» (Hörner, 1979, p. 47).

En la esfera de esta «pedagogía de la administración», con la pluriforme diferenciación de su trama social de roles, se halla incluido igualmente, de una manera crítica y «contrafáctica» –y con no pocas convergencias personales de competencias–, un gran número de grupos, movimientos, círculos y centros libres de re-

(20) Véanse por ejemplo, Encyclopédie Francaise, vol. XV: *Instruction et Education,* 1939; Encyclopédie Générale de L'Éducation Francaise, 1952; Encyclopédie Pratique de L'Education en France, 1960. En el vol. 3 del *Traité des Sciences pédagogiques* (cfr. nota 11), dedicado a la ciencia comparada de la educación, Debesse y Vexliard –los únicos profesores universitarios franceses que lo hacen– abordan cuestiones de programación acerca de una «geografía pedagógica» del sistema educativo de la URSS. Mientras que las seis contribuciones dedicadas al sistema educativo francés están firmadas, con una sola excepción, por inspectores generales, los otros siete autores extranjeros son todos ellos docentes o profesores universitarios.

forma que actúan como representantes de una reflexión apoyada en investigaciones psicológicas y (sociales) (Cros *et al.*, 1970; Mouvements, 1972). Estos grupos se diferencian del «procesamiento de problemas» abocado a la práctica –propio de una «pedagogía de la administración» integrada en el mundo de la realidad escolar–, por sus «conceptos de contraposición», entre comprometidos y utópicos, que casi siempre parten del estado deficitario de la realidad escolar dada. Con sus negaciones y secesiones, sus construcciones ideales y manifiestos, sus series de publicaciones y boletines, sus coloquios e iniciaciones, sus ritos y siglas, sus reuniones y estatutos, vienen a demostrar de la manera más palpable aquello hacia lo cual tiende, según Luhmann y Schorr (1979, p. 338 y ss.), la «teoría en el sistema»: no hacia la «verdad», sino hacia la «dinámica».

5. CIENCIA, REFLEXIÓN, ORGANIZACIÓN: REFERENCIAS Y EQUIVALENTES

Como un tópico obvio se repiten, desde finales del siglo XIX hasta comienzos de la década de los ochenta (desde Compayre –1899– hasta Majault –1980–), las constataciones y los comentarios pesimistas sobre las dificultades de implantación, la «pobreza» y la escasa presencia de la pedagogía académica en Francia. Con ellos se completan los datos anteriormente aducidos (apartado 2.4) respecto a la endeble base personal e institucional de la ciencia de la educación como disciplina universitaria ordinaria. Las comparaciones con la diferente situación en los países francófonos vecinos (Suiza occidental y Bélgica), con su relativamente dilatada, continuada y –en proporción a sus dimensiones geográficas– suficientemente amplia institucionalización de la pedagogía académica (Planchard, 1967, p. 155 y ss.), acentúa todavía más el contraste: por lo que se ve, no se trata de un fenómeno característico del área lingüística y cultural francófona en absoluto, sino más bien de un fenómeno peculiarmente francés en el que no influye esencialmente la base de comunicación lingüística común. ¿Habrá, pues, que invertir de pronto la pregunta formulada en el encabezamiento del presente trabajo y considerar la representación evidentemente floja de la pedagogía académica en Francia como un específico *síndrome francés*?

Sin embargo, este tipo de asignaciones idiográficas de deficiencias, también recogidas en su crestomatía por Böhm y D'Arcais (1980, p. 8), no aporta ni una explicación analítica ni una ganancia teórica. En esto resultaría más indicado recurrir al enfoque alternativo de una estrategia comparativa que no se quede en pura constatación de estructuras conceptuales homólogas, sino que proceda a indagar con un acercamiento teórico correlaciones y equivalentes funcionales (Schriewer, 1982*a*, p. 211 y ss.). Los modelos desarrollados en términos teórico-evolutivos y de una sociología del conocimiento por Luhmann y Schorr (1979), de los que están tomadas las categorías analíticas utilizadas en los anteriores esbozos de explicación del momento actual en lo que atañe a la forma y al alcance de la institucionalización de la ciencia francesa de la educación, aportan con su idea cardinal de la «autorreferencia» de los sistemas sociales las perspectivas conceptuales, para profundizar más en esta esposición y para elucidar el resto, aún no esclarecido, de lo

que inesperadamente se presenta como un «síndrome». La consecuencia de esta idea es que, igual que ocurre generalmente con la semántica, hay que ver el notorio déficit de la pedagogía francesa no como una estructura cualquiera, sino como «producto y elemento integrante del sistema social mismo» (*ídem*, p. 20). La pregunta acerca de las propiedades de la semántica se amplía, de esa forma, en dirección a un análisis de mayor profundidad del sistema.

Como se ha hecho patente en la somera explicación anterior, este sistema educativo francés (por lo menos, hasta la época más reciente) se caracteriza por unas formas de organización de gran eficacia gestora y de formación de hábitos, por una tradición y por una textura simbólica que reducen, en no poca medida, las necesidades de reflexión explícita. Por consiguiente, hay que suponer que estas configuraciones duraderas de *organización, tradición* y *simbolismo* son, para el sistema educativo francés, típicos equivalentes funcionales de una semántica elaborada sobre la base de planteamientos teóricos. Justamente estas relaciones de equivalencia son las que ya tenía en la mente Lorenz Von Stein al formular aquella lúcida observación con la que –refiriéndose concretamente al respectivo sistema educativo– contrapuso a la omnipresencia de la «actividad legisladora y reglamentadora del Estado» en Francia la «potencia normativo–legal creadora» de la ciencia alemana; concluyendo, de manera un tanto enfática: «Nuestra verdadera *legislación es nuestra literatura pedagógica*» (Stein, 1868, p. 41 y ss. –subrayado en el original–). Este pensamiento heurísticamente fecundo, que no podemos exponer aquí con mayor detalle (21), no sólo sirve de puente para pasar a subsiguientes análisis de la estructura íntima de la semántica pedagógica en Francia; además de ello, permite reinterpretar de modo plausible esa serie de peculiaridades organizativo-institucionales del sistema educativo francés que en la literatura tradicional sólo podían ser expuestas de manera predominantemente ateórica y anecdótica.

Con una perspectiva teórico-comparativa también se puede especificar analíticamente el complejo carácter de la pedagogía alemana. Por lo pronto, ya se ha puesto de manifiesto la existencia de planteamientos heurísticamente fecundos en la comparación implícita, en lo que atañe a la dimensión genética en términos histórico-científicos (cfr. Tenorth, 1976, y nota 15) (21). Sobre el trasfondo de la constelación francesa se puede identificar entonces toda una serie de planteamientos correspondientes referidos a la dimensión estructural.

Lo que caracterizaba la constelación francesa eran las –en su tendencia coincidentes– diferenciaciones de estructuras pedagógicas del saber, sus referencias sistemáticas y sus roles sociales de base; así pues, las diferencias –percibida más claramente que en Alemania y mantenida de manera constante tanto en el nivel teórico-metodológico como en el institucional– entre teorías «científicas» y «de reflexión», entre «investigación» y «discurso», entre «ciencias de la educación» universitarias, según el código de medios del sistema científico, y «pedagogía de

(21) En el marco de un proyecto de investigación de historia científica comparada de la pedagogía, actualmente en fase de preparación en el Instituto de Ciencia General de la Educación de la Universidad de Francfort/M., en cooperación con Tenorth y otros, van a realizarse investigaciones en esta línea.

la administración», en tanto que «reflexión *dentro* del sistema educativo». Frente a ello, la «pedagogía científica» adquirió en Alemania su específica impronta teórica precisamente por el hecho de que, si bien reclamó expresamente ser la «teoría del sistema *dentro* del sistema», tendió siempre, sin embargo, a *trascender de manera contrafáctica* y en términos filosófico-educativos la realidad de este mismo sistema; a la vez que pretendió realizar todo esto bajo los imperativos funcionales del *sistema científico*. Mas ocurre que, partiendo de una tal «inflación del concepto de ciencia» (Luhmann y Schorr, 1979, p. 8) –que se salta las «diferencias sistemáticas ya establecidas socio-estructuralmente»–, no sería posible resolver estructuralmente el dilema de esta «vía intermedia» entre «configuración teórica» y «orientación a la praxis» (Tenorth, 1983), que resulta del todo insatisfactoria para *ambas partes*.

Por el contrario, las *ciencias de la educación* francesas, con su orientación básica de índole científico-social y cientificista, quedaron a salvo (de momento) de los metadebates y las crisis de principios epistemológicos, perpetuados con tanta continuidad como disentimiento, que le nacieron a la pedagogía alemana de su *status* singular teóricamente híbrido. Junto a esto, la *pedagogía de la administración* –ya sólo por los roles de base institucionalmente separados de su personal de reflexión– se mantuvo ceñida a los mundos escolares dados y a un «procesamiento de problemas» próximo a la realidad (Luhmann y Schorr, 1979, p. 327; fijaciones análogas de reflexión práctica se encuentran ya en Durkheim, 1911-1973, p. 84), de modo que, precisamente por su integración en la Administración, no cedió a las seducciones de traspasar sus fronteras temáticas. Al mismo tiempo, su sector científico más cercano, el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), con sus polémicas disputas provocadas por la antinomia entre la autonomía intelectual y el control administrativo, entre el instituto de investigación científica y el gabinete ministerial de estudios, ofrecía una prueba evidente de la existencia de conatos de traspasar dichas fronteras temáticas, originados por una creciente «cientifización» de la reflexión. Por último, la *reflexión reformadora por libre*, que apostaba con su crítica y sus concepciones de contraste por mundos escolares alternativos, pudo desarrollarse siguiendo su dinámica propia, pero se vio condenada a la más absoluta inoperancia y, como consecuencia de ello, acabó por deshacerse del lastre de unas exigencias de «cientificidad» erróneamente entendida, dedicándose a un «discurso» argumentativo abierto, también políticamente.

BIBLIOGRAFÍA

Alphandéry, H. «La pédagogie française contemporaine». *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3,* 1933/34, pp. 56-64.

Aulard, A. *Napoleon 1.er et le monopole universitaire.* París, A. Colin, 1911.

Avanzini, G. *La contribution de Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique.* París, Vrin, 1969.

- *La Pédagogie au XXe siecle.* Toulouse, 1975 (*La pedagogía* del siglo XX. Madrid, Narcea, 1977).
- *Introduction aux sciences de l'éducation.* Toulouse, 1976.
- «Le développement des sciences de l'éducation», en G. Mialaret y J. Vial (Eds.) *Histoire mondiale de l'éducation,* vol. 4, *De 1945 à nos jours,* París, PUF, 1981, pp. 509-518.

Bain, A. *La Science de l'éducation* (trad. franc.). París, Alcan, 1879, 1903[10] (*La Ciencia de la educación.* Madrid, Fco. Beltrán, s.a.).

Benner, D.; Brüggen, F. y Göstemeyer, K. F. «Heydorns Bildungstheorie». *Zeitschrift für Pädagogik, 28,* 1982, pp. 73-92.

Berger, G. *et. al.* «Ce que font les universités». *L'Éducation, 286,* 1976, pp. 19-22.

Biancheri, A. «Philosophie et évolution du système français», en Debesse y Mialaret, *Traité...* vol. 3, París, PUF, 1972, pp. 39-70.

Binet, A. y Simon, Th. «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux». *L'Année psychologique, 11,* 1905, pp. 191-244.

Blackbourn, D. y Eley, G. *Mythen deutscher Geschichtsschreibung.* Francfort (M.)/Berlín/Viena, 1980.

Bloch, M. A. *Philosophie de l'Éducation Nouvelle.* París, PUF, 1968[2] (*Fundamentos y finalidades de la educación nueva.* Buenos Aires, Kapelusz, 1965).

Böhm, W. y D'Arcais, G. F. (Eds.) *Die Pädagogik der frankophonen Länder.* Stuttgart, 1980.

Böhm, W. y Schriewer, J. (Eds.) *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft.* Stuttgart, 1975.

Bouglé, C. «Les sciences sociales en France». *Zeitschrift für Sozialforschung, 6,* 1937, pp. 400-404.

Breal, M. Artículo «Allemagne». *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire,* 1re partie, vol. 1. París, Hachette, 1882a, pp. 51-53.
- *Excursions pédagogiques.* París, Hachette, 1882b.

Buisson, F. Artículo «Laïcité». *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire,* 1re partie, vol. 2. París, Hachette, 1887, pp. 1469-1474.
- «Leçon d'ouverture du cours de Science de l'éducation, faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896». *Revue Internationale de L'Enseignement, 32* (16), 1896, pp. 481-503.
- «L'Ecole et la Nation en France». *L'Année pédagogique, 2* 1912, pp. 1-16.

Bureau, P. *La crise morale des temps nouveaux.* París, Bloud, 1908.

Buyse, R. *L'expérimentation en pédagogie.* Bruselas, Lamertin, 1935 (*La experimentación en pedagogía.* Barcelona, Labor, 1937).

- «L'Organisation de l'expériment pédagogique», en G. Mialaret (Ed.) *L'Enseignement des mathématiques. Etudes de pédagogie expérimentale,* París, PUF, 1964, pp. 99-116.

Caspard, P. «L'Histoire de l'Ecole et la Recherche historique», en Caspard *et al. Cent ans d'école,* Seyssel, Champ Vallon, 1981, pp. 7-13.
- *et. al. La Presse d'Education et d'Enseignement. XVIIIe siècle – 1940,* vol. 1. París, INRP/CNRS, 1981.

C.D.S.H. (Centre de Documentation Sciences Humaines)/INRP. *Répertoire des Organismes français de recherche en Sciences de l'éducation.* París, CDSH/INRP, 1981.

Cellerier, L. y Dugas, L. «Notre programme». *L'Année pédagogique, 1* 1911, pp. 5-8.

Charrier, C. y Ozouf, R. *Pédagogie vécue.* París, Nathan, 1948.

Clark, T. N. *Prophets and Patrons. The French University and the Emergence of Social Sciences.* Cambridge/Mass., Harvard UP, 1973.

Compayré, G. Artículo «Pédagogie». *La Grande Encyclopédie,* vol. 26. París, ca. 1889, pp. 211-220.

Copleston, F. C. *Philosophies and Cultures.* Oxford, Oxford UP, 1980.

Cormier, D. *Philosophies et Sciences de l'Education.* Burdeos, Université Bourdeaux II, 1973, tesis doctoral, 2 vols.

Cros, L. *et. al. L'Ecole nouvelle témoigne.* París, Colin-Bourrelier, 1970.

Dahrendorf, R. *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland.* Munich, 1972[2].

Debeauvais, M. «Formations et statuts sans cloisons». *L'Education, 267,* 1976, pp. 23-26.

Debesse, M. «L'Enseignement des Sciences pédagogiques dans les Universités françaises, en Plancke y Verbist, 1954, pp. 125-143.
- «Défi aux Sciences de l'éducation?» L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, vol. 1. París, Epi, 1976, pp. 70-78.

Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.) *Traité des Sciences pédagogiques.* París, PUF, 1969-1978, 8 vols. (*Tratado de Ciencias Pedagógicas.* Barcelona, Oikos-Tav, 1972 y ss. 9 vols.).

Devolvé, J. «La philosophie de l'éducation française». *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1,* 1931-1932, pp. 325-337.

De Vroede, M. «Die Anfänge der 'wissenschaftlichen Pädagogik' in Belgien von etwa 1895 bis 1914». *Zeitschrift für Pädagogik, suplem. 14,* 1977, pp. 159-174.

Digeon, C. *La Crise allemande de la pensée française. 1870-1914.* París, PUF, 1959.

Dottrens, R. y Mialaret, G. «Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel», en Debesse y Mialaret, *Traité...*, vol. 1, París, PUF, 1969, pp. 19-79.

Dugas, L. «Frankreich». *Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft, 2,* 1924-1925, Breslau, 1928, pp. 109-130.

Dumesnil, G. «La préparation pédagogique des professeurs en Allemagne». *Revue Internationale de L'Enseignement, 9* (5), 1885, pp. 221-231.

Durkheim, E. «Rôle des Universités dans l'éducation social du pays» (1901). *Revue française de sociologie, 17,* 1976, pp. 181-189.
- «Nature et méthode de la pédagogie» (1911). *Education et sociologie.* París, PUF, 1973[2] (*Educación y Sociología,* Barcelona, Península, 1976).
- *La Sociologie* (1915), en V. Karady (Ed.) *Textes,* vol. 1, París, Minuit, 1975, pp. 109-118.
- *L'Evolution pédagogique en France. Introduction de M. Halbwachs.* París, PUF, 1938, 1969[2] (Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. *La evolución pedagógica en Francia.* Madrid, La Piqueta, 1982).

Elias, N. *Über den Prozeß der Zivilisation,* vol. 1. Francfort/M., 1978 (*El proceso de la civilización.* Madrid, FCE, 1988).

Espinas, A. *Les Origines de la technologie.* París, Alcan, 1897.
- «Conférence de M. A. Espinas au Collège libre de Sciences sociales». *Revue Internationale de l'Enseignement, 42* (21), 1901, pp. 552-553.

Ferré, A. *Morale professionelle de l'instituteur.* París, SUDEL, 1949.

Ferry, J. «Lettre adressée aux instituteurs, 17 novembre 1883», en P. Robiquet (Ed.) *Discours et opinions de Jules Ferry,* París, A. Colin, 1893, 7 vols; vol. IV, p. 260 y ss.

Filloux, J. C. «Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation». *Orientations, 37,* 1971, pp. 5-23.

Flitner, W. *Das Selbstverständni der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart.* Heidelberg, 1966[6].
- «Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht». *Zeitschrift für Pädagogik, 22,* 1976, pp. 1-8.

Géminard, L. L'Enseignement éclaté. Tournai, Casterman, 1973.
- *La Grande Encyclopledie.* 31 vols. París s.d., 1885-1902.

Groothoff, H. H y Stallmann, M. (Eds.) *Neues pädagogisches Lexikon.* Stuttgart/Berlín, 1971.

Gruson, P. *L'Etat enseignant.* París/La Haya/Nueva York, EHES/Mouton, 1978.

Guyot, Y. *et. al. La recherche en éducation.* París, ESF, 1974.

Hearnden, A. *Education, Culture and Politics in West Germany.* Oxford, Pergamon, 1976.

Hermine, S. *Les Sciences de l'Education* (Thèse de 3e cycle). París, Université de París V, 1978.

Herreweghe, M. L. van (Ed.) *Actes du VIIe Congrès Mondial de l'Association Internationale des Sciences de l'Education.* Gante, 1978. Contribuciones dentro del tema general «Réalisation de la personnalité par l'éducation».

Herrmann, U. «Zur Systematik und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Theorien», en Lenzen, 1982, pp. 60-77.

Hörner, W. «L'évolution de la notion de culture dans la discussion pédagogique française». *Paedagogica Historica, 18,* 1978, pp. 342-355.
– *Curriculumentwicklung in Frankreich.* Weinheim/Basilea, 1979.

Hörner, W. y Waterkamp, D. (Eds.) *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich.* Weinheim/Basilea, 1981.

Hubert, R. *Grundriß der allgemeinen Pädagogik.* Meisenheim a.G. 1956. (*Tratado de pedagogía general.* Buenos Aires, «El Ateneo», 1970).

Issaurat, C. *La pédagogie. Son évolution et son histoire.* París, Reinwald, 1886.

Juif, P. y Dovero, F. *Manuel Bibliographique des Sciences de l'Education.* París, PUF, 1968.
– *Guide de l'Etudiant en Sciences pédagogiques.* París, PUF, 1972.

Karady, V. «Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich», en M. Heinemann (Ed.) *Die historische Pädagogik in Europa und den USA,* Stuttgart, 1979, pp. 61-83.
– «The Prehistory of Present-Day French Sociology (1917-1957)», en C. C. Lemert (Ed.) *French Sociology,* Nueva York, Columbia UP, 1981, pp. 33-47.

Langevin, P. y Wallon, H. *Le Plan Langevin/Wallon de Réforme de L'Enseignement.* París, PUF, 1964.

Langewellpott, C. *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR.* Düsseldorf, 1973.

Legendre, J. «Allocution», en CEREQ, *L'Evolution des systèmes de travail dans l'Economie moderne,* París, CNRS, 1981, pp. 279-281.

Legrand, L. *L'Influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry.* París, Rivière, 1961.
– *L'Ecole unique: à quelles conditions?* París, Scarabée/CMEA, 1981.

Lenzen, D. (Ed.) «Erziehungswissenschaft im Übergang. Verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen». *Jahrbücher für Erziehungswissenschaft, 4,* Stuttgart, 1982.

Leon, A. «Les Sciences de l'éducation dans les universités françaises». *Bulletin de psychologie, 295* (25), 1971-1972, pp. 191-198.
– «La formation des enseignants et les sciences de l'éducation», en G. Georges *et. al., La Formation des maîtres,* París, ESF, 1974, pp. 87-110.

- «L'Apport des Sciences de l'éducation à la formation des éducateurs», en Debesse y Mialaret, *Traité...*, vol. 7, París, PUF, 1978, pp. 407-430.

Leveque, R. y Best, F. «Pour une philosophie de l'éducation», en Debesse y Mialaret, *Traité...*, vol. 1, París, PUF, 1969, pp. 81-120.

Luhmann, N. y Schorr, K. E. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Stuttgart, 1979.

Majault, J. *Comptes, mécomptes, décomptes. Au Service de la pédagogie: Une institution (1940-1980).* Tournai, Casterman, 1980.

Marion, H. «Lettre à Henri Bérenger. De l'Ecole au régiment. Enquéte sur l'éducation des adultes». *Revue politique et littéraire, 32,* 1895, pp. 298-301.

Marmoz, L. «La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977)». *Revue française de pédagogie, 43,* 1978, pp. 104-113.
- «Note sur les études en sciences de l'éducation». *Revue française de pédagogie, 62,* 1983, pp. 105-107.

Mialaret, G. *Les Sciences de l'éducation.* París, PUF, 1976a. (*Ciencias de la educación.* Barcelona, Oikos-Tav, 1977).
- «Exposé d'introduction aux travaux du Congrès». *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation,* vol. 1. París, Epi, 1976b, pp. 22-29.
- *Introduction à la pédagogie.* París, PUF, 1977[2] (*Introducción a la pedagogía.* Barcelona, Vicens Vives, 1971).
  «Action pédagogique. Méthode éducative et développement de la personalité», en M. L. Van Herreweghe, 1978, pp. 83-106.
- *Vocabulaire de l'éducation.* París, PUF, 1979.

Mollenhauer, K. *Erziehung und Emanzipation.* Munich, 1970[4].
- *Les Mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes.* París, ESF, 1972.

Müller, S. F. y Tenorth, H. E. «Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft». *Zeitschrift für Pädagogik, 25,* 1979, pp. 853-881.

Nisbet, R. A. «The French Revolution and the Rise of Sociology in France», en E. A. Tiryakian (Ed.) *The Phenomenon of Sociology,* Nueva York, Meredith, 1971, pp. 27-36.

Oelkers, J. «Die analytische Erziehungsphilosophie: Eine Erfolgsgeschichte». *Zeitschrift für Pädagogik, 28,* 1982, pp. 441-464.

Parias, L. H. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.* París, Nouvelle Librairie de France, 1981, 4 vols.

Pécaut, F. *L'Education publique et la vie nationale.* París, Hachette, 1897.

Petzelt, A. «Bericht über Deutschland», en Plancke y Verbist, 1954, pp. 157-169.

Pinell, P. «L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XXe siècle». *Cahiers internationaux de sociologie, 24,* 1977, pp. 341-362.

Planchard, E. *La recherche en pédagogie.* Lovaina/París, Nauwelaerts, 1967. (*La Pedagogía Contemporánea.* Madrid, Rialp, 1950).

Plancke, R. L. y Verbist, R. (Eds.) *Premier Congrès International de L'Enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques (Gang 1953). Compte rendu et Rapports.* Gante, 1954.

Reboul, O. *La Philosophie de l'éducation.* París, PUF, 1976^{2}. (*¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?.* Madrid. Narcea, 1972).

Scheuerl, H. «Probleme einer systematischen Pädagogik». *Pädagogik als Wissenschaft. Erziehungswissenschaftliches Handbuch, 4,* Berlín, 1975, pp. 13-88.
- «Probleme der 'Selbstverwirklichung' in der pädagogischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland», en M. L. Van Herreweghe, 1978, pp. 175-197.

Schorr, K. E. «Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem». *Zeitschrift für Pädagogik, 25,* 1979, pp. 883-891.

Schriewer, J. «'Rückführung der Bildung zu sich selbst'. Zur Humboldt-Rezeption in neueren bildungstheoretischen Ansätzen». *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 51,* 1975, pp. 237-259.
- «'Erziehung' und 'Kultur'. Zur Theorie und Methodik vergleichender Erziehungswissenachaft», en W. Brinkmann y K. Renner (Eds.) *Die Pädagogik und ihre Bereiche,* Paderborn, 1982a, pp. 185-236.
- «Alternativen in Europea: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik», en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 9* (1), Stuttgart, 1982b, pp. 250-285.
- «Geschichte des Hochschulwesens: Frankreich», en *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft,* vol. 10, Stuttgart, 1983*a*.
- «Ein Repertorium pädagogischer Semantik in Frankreich». *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte, 10,* 1982. Munich/Zurich, 1983*b*.

Schwenk, B. «Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der 'geisteswissenschaftlichen' Pädagogik in Deutschland. Mit einer Dokumentation». *Wissenschaft im Reformprozeß. Aufklärung oder Alibi? Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, 2,* Stuttgart, 1977, pp. 103-157.

Spranger, E. «Die Bedeutung der Wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben», en *ídem, Erziehung und Kultur,* Leipzig, 1925^{3}, pp. 138-158.

Stein, L. von. *Die Verwaltungslehre. Fünfter Theil: Die innere Verwaltung. Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen. Erster Theil: Das Elementar– und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern.* Stuttgart, 1868.

Tabachnik, R. B.; Popkewitz, T. S. y Szekely, B. B. (Eds.) *Studying, Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research.* Nueva York, Preager, 1981.

Tenbruck, F. H. «Deutsche Soziologie im internationalen Kontext», en G. Lüschen (Ed.) *Deutsche Soziologie seit 1945 (Sonderheft 21 der KZFSS)*, Opladen, 1979, pp. 71-107.
– «Emile Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie». *Zeitschrift für Soziologie, 10*, 1981, pp. 333-350.

Tenorth, H. E. «Geschichte und Traditionalisierung». *Bildung und Erziehung*, 1976, pp. 494-508.
– «Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie». *Zeitschrift für Pädagogik, 29*, 1983, pp. 347-358.

Tiryakian, E. A. «Introduction to the Sociology of Sociology», en *ídem*, (Ed.) *The Phenomenon of Sociology*, Nueva York, Meredith, 1971, pp. 1-15.

Toraille, R. «Les écoles normales et leur avenir», en G. Georges *et al., La formation des maîtres*, París, ESF, 1974, pp. 111-138.

Van Quang, J. P. *Sciences et Technologie de l'Education*. Tournai, Casterman, 1974.

Vial, J. *La Pédagogie au ras du sol*. París, ESF, 1973.

Weill, G. *Histoire de l'idée laïque en France au XIXe siècle*. París, Alcan, 1925.

Zymek, B. *Das Ausland als Argument*. Ratingen, 1975.

Traducción: Manuel Canet.

MONOGRAFICO

LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO CAMPO CIENTÍFICO EN SUECIA

CARL ANDERS SÄFSTRÖM (*)

INTRODUCCIÓN

Durante todo el período de posguerra, la pedagogía en Suecia ha estado dominada por una visión científica positivista, que ha definido el objeto de conocimiento de la pedagogía, ha sentado la base de diferentes ramas de investigación y ha precisado lo que es investigación pedagógica y lo que no lo es. Desde esta perspectiva, la historia del currículum ha ocupado un puesto secundario. En las últimas décadas ha tenido lugar un debate dentro de la comunidad científica de la pedagogía tendente a superar el dominio positivista. Este artículo ha de considerarse como una aportación a esta discusión, anclada en lo teórico y orientada en lo histórico.

Anteriores investigaciones (1), que han estudiado el establecimiento de la pedagogía como ciencia en Suecia, han destacado que se estableció principalmente con relación a la consideración científica del profesorado. Lo que no se ha planteado en mayor medida es cómo definían la pedagogía científica las distintas esferas de intereses que en esta época (principios del siglo XX) argumentan a favor de ella. Esto es lo que el presente trabajo intenta aclarar, aunque sea a modo de introducción. El propósito del estudio, en concreto, es descubrir las diferentes definiciones y, con ello, los distintos condicionamientos que tuvo la producción pedagógica del conocimiento al tiempo de su constitución académica (2).

(*) Universidad de Uppsala (Suecia).

(1) Véase, por ejemplo, Dahllöf (1984), Lindberg y Lindberg (1983), Kroksmark (1987).

(2) Una pedagogía científica se considera aquí establecida cuando ha obtenido una cátedra ligada a la Universidad (o más bien, cátedras ligadas a dos Universidades, Uppsala, 1908, y Lund, 1912).

PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva teórica que se aplica está basada en una tradición sociológica del conocimiento (3). Para esta perspectiva, es determinante la noción de Durkheim sobre los conceptos científicos como representaciones colectivas: «una representación colectiva presenta garantías de objetividad por el hecho de que es colectiva» (Durkheim, 1961, p. 486). En este orden de cosas, entender los conceptos científicos y los ámbitos en que se incluyen como representaciones colectivas implica entenderlos como *socialmente epistemológicos:* no existen «garantías externas, ninguna legitimidad externa, sino que la ciencia se legitima a sí misma en su cohesión orgánica (Brante, 1980, p. 159). Lo que la perspectiva durkheimiana tiende a descuidar, y lo que la perspectiva mannheimiana pone de relieve, es la presencia de fuerzas en conflicto en la sociedad, tanto en sentido ideológico y político como en relación con la formación del conocimiento:

«Si examinamos la historia del conocimiento y del pensamiento... intentando entender cómo está comprendida en la historia del proceso social real, entonces hallaremos en cada momento no sólo grupos antagónicos combatiendo entre sí, sino también un conflicto de 'postulados universales' opuestos (*Weltwollungen*)» (Mannheim, 1968, p. 185).

En una comunidad científica, las controversias (4) relativas a los condicionamientos que delimitan la producción del conocimiento no se entienden, por tanto, como desviaciones o equivocaciones, sino que se consideran más bien como expresión de una lucha entre distintas epistemologías sociales o 'postulados universales', una lucha que, entre otras cosas, trata de definir lo que es ciencia y lo que no lo es. En este sentido, un importante paso en el análisis de la formación de una epistemología social dominante (5) dentro de la pedagogía como ciencia será, pues, determinar las alternativas que han precedido al dominio de una epistemología social específica, lo que constituye, como antes apuntaba, el objetivo del presente estudio. Dicho en otras palabras, lo que pretendo es descubrir los condicionamientos y los argumentos legitimadores que se dieron en la primera producción del conocimiento pedagógico científico en Suecia con vistas, fundamentalmente, a apoyar la superación del positivismo, tan marcado dentro de la pedagogía científica de mi país.

LOS TEXTOS

En la I parte del presente estudio, la selección de textos que he analizado se ha hecho teniendo en cuenta dos criterios: por una parte, que intenten defi-

(3) Para un marco de referencias teórico y general más desarrollado, véase Englund (1990*a*).

(4) Para una sinopsis e introducción al análisis de las controversias científicas, véase Engelhardt y Caplan (1987).

(5) Un estudio que analiza la formación de una epistemología social dominante dentro de las ciencias sociales lo aporta el recientemente aparecido libro de Popkewitz, *A political sociology of educational reform.* (Popkewitz, 1991).

nir qué es la pedagogía y, por otra, que constituyan una selección representativa considerando los grupos de intereses que en aquella época argumentaban a favor de una pedagogía científica: la comunidad científica, los partidos políticos (preferentemente los liberales) y las organizaciones de profesores (Asociación de Profesores de Enseñanza Primaria, Círculo Pedagógico). Los textos, por tanto, han de considerarse como «tipos ideales» en relación con estos distintos grupos de intereses.

El texto que se analiza, a modo de introducción, es «De la pedagogía como ciencia», de Frans von Schéele, publicado en la revista *Manhem* (1906), de la que Schéele fue redactor. El hecho de que el texto de Schéele se haya sacado a la luz aquí se debe, en parte, al papel que este autor desempeña en el establecimiento de la pedagogía como «asignatura» para los estudios académicos en la Universidad de Uppsala (6), y, también, al destacado papel que desempeña como reformador conservador de la enseñanza.

El segundo texto que se analiza es una moción de **Fridtjuv Berg** y **Emil Hammarlund** presentada ante la Cámara en 1905. Fridjuv Berg se interesa por la pedagogía en su calidad de político liberal y como una de las figuras dirigentes más destacada del profesorado de la enseñanza primaria (7); en 1906 es nombrado Ministro Eclesiástico (antiguo Ministro de Educación). Emil Hammarlund es en esta época redactor de la revista *Svensk Lärartidning* (revista sueca del profesorado). La moción de 1905 es rechazada, lo que aquí no es fundamental, pero constituye un paso en un «proceso» que, con el tiempo, condujo a que el Canciller de Universidades, la máxima autoridad sueca entonces en este ámbito, apoyara la creación de una cátedra de Pedagogía (Dahllöf, 1984; Husén, 1989; Kroksmark, 1987; Lindberg y Lindberg, 1983).

El tercer texto que se analiza es «Algunos puntos de vista sobre la significación de una cátedra de Pedagogía», de **Anna Sandströms** (1903), publicado en la revista *Verdandi* (1883-1929). Esta publicación era una revista de debate fundada, entre otras personas, por Anna Sandström, que fue también redactora de la misma (Grauers, 1961). Husén describió en 1989 a esta autora «como una de las figuras decisivas de aquel movimiento que, a finales del siglo pasado, quería reformar la escuela» (p. 26). Asimismo, Anna Sandström formaba parte del grupo que fundó el Círculo Pedagógico, al que también pertenecía Fridtjuv Berg, entre otros. Este Círculo lo formaban un grupo de profesores y profesoras que lleva-

(6) Dahllöf (1984) sostiene que Von Schéele, además de ser director del curso teórico probatorio en Uppsala, también fundó una escuela privada de prácticas, y que en su enseñanza universitaria introdujo otras asignaturas pedagógicas. «Ya en el semestre de primavera de 1902, cuando también era catedrático interino de Filosofía Práctica e impartía clases tanto de la Historia de la Pedagogía como de la Ética de Herbart, introdujo ejercicios de psicología infantil. En el otoño siguiente, impartió también clases sobre psicología pedagógica, que después aparecerían siempre en sus programas. Así, puede decirse que él fue quien, junto con el apoyo de Reinhold Geijer, sentó la base de los estudios académicos de Pedagogía» (p. 6). Véase también Lindberg y Berge (1988, pp. 16-17).

(7) Se desprende, por ejemplo, de la característica de F. Berg de Bröms (1964). También de la introducción de la moción se desprende que principalmente es en los maestros de enseñanza primaria en quienes Berg y Hammarlund están pensando. Véase también Husén (1989).

ban a cabo una lucha activa por «la demanda de veracidad, experiencia y naturalidad en la enseñanza» (Grauers, 1943, p. 56). Con este fin crearon un programa de trabajo, cuyo fundamento puede formularse mediante las siguientes ideas: objetividad, empirismo y realismo.

En la parte II, tras una recapitulación y discusión de estos tres textos, se analizan dos trabajos de los que serían los primeros catedráticos de Pedagogía: **Bertil Hammer** y **Axel Herrlin**. El texto de Axel Herrlin es «La pedagogía y su estudio. Líneas de evolución», publicado en 1908. Este escrito es considerado por Dahllöf (1984) como el texto programático de Herrlin sobre la pedagogía. Axel Herrlin fue nombrado titular de la cátedra de Psicología y Pedagogía en Lund a principios de 1912. Con anterioridad, había desempeñado el cargo de agregado de Filosofía en la Universidad de Gotemburgo. El texto de Bertil Hammer que se analiza es la conferencia que pronunció en 1910 con ocasión de su toma de posesión de la cátedra de Pedagogía: «Sobre los problemas pedagógicos y métodos de investigación.» Hammer, agregado de Psicología, mantuvo la cátedra de Pedagogía desde su creación, en 1907, exceptuando el primer semestre académico, cuando ésta fue desempeñada por el catedrático de Filosofía Teórica Reinold Geijer. Desde 1907, Hammer era director del seminario pedagógico (escuela normal) y de su escuela de prácticas, y con ocasión de la toma de posesión como catedrático fue nombrado también, director del curso teórico probatorio o de selectividad (Willke, 1975, p. 115).

Se puede decir que los textos de Berg y de Hammarlund, junto con el de Sandström, representan a los grupos de intereses de los partidos políticos y de las organizaciones de profesores. Por su parte, el de Von Schéele, junto con los de Herrlin y Hammers, representan a la comunidad científica de la época. En todo caso, los textos los he analizado teniendo en cuenta las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el **objeto de conocimiento** de la pedagogía como ciencia? (8); ¿qué **estructura teórica** tiene la pedagogía como ciencia? (9); ¿qué epistemología social entraña el modo de comportamiento del texto respecto a la estructura y objeto de conocimiento de la pedagogía?; y ¿cómo se entiende o describe la relación entre teoría y práctica (aquí se trata de la relación entre 'pedagogía como ciencia' y 'pedagogía como enseñanza')?

En el análisis de los textos utilizo la distinción epistémico *versus* epistémico, pudiendo observarse paralelamente a la distinción entre intracientífico *versus* extracientífico. Lo que diferencia estas dos distinciones es que la primera toma en consideración los cambios, la movilidad, mientras que la segunda se supone vigente independientemente del tiempo y el espacio. Lo que es epistémico/no

(8) Con la noción de *objeto de conocimiento* se hace referencia a una distinción entre el verdadero objeto y el objeto teóricamente creado. Esta distinción la introduce Althusser, y una parecida Bhaskar (1975), y la relación entre estas distinciones, así como las implicaciones teóricas y del conocimiento, la discute Brante (1980, pp. 70-76), entre otros.

(9) Con el concepto de *estructura teórica* se hace referencia a una red conceptual que contiene determinados problemas dados, un montaje de métodos e instrumentos para manejar los problemas, así como unas normas dadas para que la solución de un problema sea entendida como tal (Brante, 1980; Kuhn, 1970).

epistémico en un momento determinado es siempre históricamente dependiente, es decir, un interrogante abierto (por ejemplo, Dios puede ser un factor epistémico en determinada ocasión y en relación con una epistemología social específica, y no serlo en otra ocasión y con relación a otra epistemología social; comparar Brante y Elzinga, 1988).

I. ¿Qué es pedagogía?

Frans von Schéele: De la Pedagogía como ciencia

Von Schéele define el objeto de conocimiento de una pedagogía científica como la educación, destacando que esta educación es una actividad deliberada. La educación como actividad está dirigida a los niños (10); llevada a cabo preferentemente por maestros o profesores (11) en el contexto de una situación escolar. Expresado de otra manera, se puede decir que el objeto de conocimiento es para Von Schéele una *educación institucional.* Von Schéele plantea dos problemas fundamentales para la pedagogía como ciencia: ha de determinar la finalidad de la educación y asignar los medios para la consecución de este objetivo. Lo que nos proporciona los métodos o instrumentos para resolver estos problemas es, en cuanto a la finalidad de la educación, la filosofía (la lógica, la ética y la estética) (12), y la historia de la pedagogía; y en los que se refiere a los medios, la fisiología, la sociología y la psicología.

En cuanto a las «ciencias auxiliares» ética, fisiología, sociología y psicología, se encontraban en una fase en la que la independencia científica (la legitimidad) no era evidente, según Von Schéele (p. 195). La independencia o «legitimidad» de la filosofía era al contrario, indiscutible para Von Schéele; se describe como el «seno» del que las «ciencias especiales» se han «diferenciado» (p. 195).

Dentro de la tarea que se le asigna a la pedagogía de determinar la finalidad de la educación se encuentra, según Von Schéele, el liberarse del «formalismo de los edificadores constructivos de sistemas. Así, si ésta (la pedagogía) se atiene más a lo que las diferentes filosofías morales establecen como ideales humanos

---

(10) Esto se desprende, por ejemplo, de su intento de precisar su definición de la pedagogía, en la que, entre otras cosas, dice que la educación «sólo es una preparación para la vida que sigue a continuación» (p. 194). Esta idea late, en todo el artículo.

(11) El maestro «ha hecho de la educación una profesión» (*ibídem,* p. 209).

(12) «En este contexto queda comprendida dentro de la ética toda la parte de la filosofía que, por ejemplo, Boström denominó filosofía práctica, así también la filosofía jurídica y de la religión» (p. 194). La tradición filosófica a que Boström (1797-1866) dio origen, dominó la filosofía sueca durante más de medio siglo (aproximadamente 1840-1930). La filosofía de Boström fue calificada por él mismo como un idealismo racional, cuya idea básica radicaba en atribuir existencia real únicamente a Dios y sus atributos. Estos atributos se identificaban con los pensamientos o ideas de Dios, pero eran también en sí mismos personalidades. Dios como personalidad, sujeto, idea, encierra otras personalidades, sujetos, ideas de menor dignidad. Por medio de esto se construyó un «sistema de personalidades» (compara Nordin, 1981).

de vida que al modo en que forman sus opiniones, entonces no será imposible obtener de la ética la ayuda necesaria para establecer el objetivo de la educación» (p. 198).

Von Schéele considera que, aunque los distintos sistemas morales puedan parecer mutuamente opuestos, ello se debía únicamente a que tenían diferentes focos de importancia –el bien mayor, las leyes morales, el deber o la virtud–, de tal manera que dichos sistemas enjuician los actos por el resultado o las intenciones de la voluntad: «Pero, visto en su totalidad, serán, no obstante, los mismos actos los que son aprobados por representantes de sistemas morales completamente diferentes» (p. 198).

A la estructura teórica pertenece también la historia de la pedagogía, que junto con la filosofía constituye el *condicionamiento* necesario para la solución del problema de establecer la finalidad de la educación (13). El estudio de la historia de la pedagogía tiene por objeto, en opinión de Von Schéele, proteger al pedagogo de los peligros de la parcialidad. Estos peligros consisten en las limitaciones presentes en forma de coyunturas temporales, la nacionalidad y la personalidad del pedagogo, que dificultan la capacidad de ver «la imagen global de una humanidad auténtica» (p. 199). Pero las distintas coyunturas temporales no son, en relación con los ideales educativos, equiparables, sino que deben más bien contemplarse como fases del desarrollo de la humanidad, según Von Schéele. El estudio de la historia de la pedagogía no puede proporcionar al pedagogo un conocimiento de validez universal en forma de respuestas definitivas a los interrogantes de la pedagogía, sino que, más bien, «si ha dado las respuestas, que son posibles en función del grado de desarrollo de su época, y éstas son la expresión correcta de la idiosincrasia cultural específica de su gente, entonces ha cumplido su cometido» (p. 199).

En lo que se refiere a los medios, la pedagogía ha de aplicar los conocimientos de la fisiología para estudiar la educación física, y los conocimientos de la sociología para el estudio de la persona como ser social, con métodos similares a los de las «ciencias experimentales», es decir, con métodos propios de las ciencias naturales.

En cuanto a la psicología, la «ciencia auxiliar» a la que Von Schéele concede más importancia, debe entenderse que afecta a la educación de la «vida espiritual», y que se estudia mediante el método experimental. Los experimentos deben realizarse en aulas concretas, y el modo de proceder (o la norma para actuar correctamente) es descrito por Von Schéele como «el paso sistemático de las preguntas más sencillas a las más complicadas, examinando así las consecuencias de diferentes modos de proceder pedagógicos. Al igual que el experimentador de las ciencias naturales, él (psicólogo) dispone su experimento de tal manera que pueda apreciar, principalmente, todos aquellos factores que influyen en el resultado alcanzado; además, ordena su actividad para que causas y

(13) La historia de la pedagogía y la filosofía son consideradas por Von Schéele como «la teoría de la finalidad de la pedagogía» (p. 199).

resultados, en la medida de lo posible, sean matemáticamente determinables, permitiendo por ello unos cálculos exactos» (p. 204).

Von Schéele afirma de las «ciencias normativas», entre las que se incluye la pedagogía, que su misión es «determinar los ideales eternos de la verdad, la bondad y la belleza, hacia los que debe orientarse nuestra vida» (p. 194). Cabe sostener que este argumento se fundamenta en una epistemología social idealista, que considera la sensatez como algo racional: una racionalidad que está ligada a la propia racionalidad de Dios. De este modo, los argumentos acerca de la tarea de la filosofía de formular el objetivo de la educación dentro de la pedagogía son epistémicos para Von Schéele. Al mismo tiempo que Von Schéele contempla las conclusiones de los diferentes sistemas éticos como indicadores del objetivo de la educación, figura ya implícito en su razonamiento que las conclusiones de estos sistemas contienen «ideales eternos».

En lo que concierne a la historia de la pedagogía, la argumentación de Von Schéele se basa en una visión histórica teológica: el sentido de la historia es el desarrollo, y los diversos períodos históricos han de contemplarse como pasos hacia la perfección o el progreso de la historia.

La psicología debió proporcionar los medios para alcanzar el objetivo de la educación, basándose en el método experimental y dentro del marco de la pedagogía. Esta parte de la pedagogía se hallaba empíricamente fundamentada y orientada hacia las ciencias naturales. Por ello, debía hacer uso de la estadística y, en la medida de lo posible, de «cálculos exactos». Von Schéele afirmaba que la verdadera ciencia, basada en *ideales,* «siempre se encuentra impregnada de un espíritu de libertad», y que la investigación «es importante en todas las facetas de la vida» (p. 210).

Von Schéele describe la relación entre la pedagogía teórica y la «pedagogía práctica» mediante un razonamiento análogo. La pedagogía se ha analizado durante la mayor parte del siglo XIX en términos de arte o ciencia, integrados o uno junto a otro (comparar Willke, 1975, p. 39). Von Schéele sostiene que la pedagogía es un arte, pero que no ha de compararse con las Bellas Artes, sino más bien con el arte del Estado y el arte de la Medicina:

> «La ciencia médica también se mueve en abstracciones ajenas a la realidad, y el teórico más experimentado de la medicina no es por ello el médico práctico más competente. Pero la teoría científica permite en primer término interpretar correctamente los síntomas de las enfermedades. Porque el saber científico coloca al médico en posición de comprender lo que ve» (p. 201).

Es, pues, la teoría lo que da un sentido a la práctica, la capacidad de ver lo que «realmente» ocurre, mediante la ruptura del dominio de los moldes establecidos, según Von Schéele. La experiencia del médico que ejerce debe entenderse como algo correlativo a una pedagogía científica, en el sentido de que esta última no está en pugna con la primera, pero «la ciencia ha de probar críticamente si la experiencia manifestada es una experiencia *auténtica*» (p. 206).

Berg y Hammarlund: Una Cátedra de Pedagogía

Berg y Hammarlund identificaban el objeto de conocimiento de la pedagogía científica con la *educación institucionalizada,* que debían practicar los profesores (y no los padres).

Berg y Hammarlund hablan de una formación pedagógica para el práctico, una formación que, según ellos, comprende una clara noción de la finalidad y de los medios de la actividad. La cuestión de la finalidad, como problemática normativa filosófica, no debe pertenecer al dominio de la pedagogía científica, sino que Berg y Hammarlund expresan un escepticismo hacia lo que se llama filosofía especulativa: «La pedagogía de nuestro tiempo no es una rama de la filosofía especulativa; ha ido adquiriendo cada vez más un carácter científico moderno, no sólo al extraer las consecuencias de los resultados seguros de la psicología experimental, sino también al aplicar a sus fines el método experimental estricto» (p. 91). Berg y Hammarlund consideran que la pedagogía tiene su fundamento epistémico en una epistemología empírica (positivista) social, y afirman que una pedagogía científica debe construirse sobre «el sólido terreno de la realidad», aplicando el método «estrictamente experimental» y fundamentando una construcción pedagógica teórica en la psicología experimental. Este concepto está impregnado de una gran confianza en la capacidad de la ciencia para desarrollar racionalmente la sociedad y dar soluciones a sus problemas: «Mientras que nuestra vida económica aún se hallaba en un estado primitivo, se podía escuchar a los empresarios hablar con cierto menosprecio de una agricultura *racional* y de una ganadería *científica,* de las escuelas para la industria lechera, análisis de tierra y centros experimentales para la fisiología botánica, y de cosas parecidas. En aquella época se podía escuchar también a muchos hombres de la escuela manifestarse con parecido desprecio hacia la psicología y la pedagogía como existentes sin un verdadero valor para la actividad educativa» (p. 90). Una pedagogía científica «moderna» en su opinión debía, por tanto, contribuir de manera similar al desarrollo de la enseñanza y de la educación racional.

Berg y Hammarlund consideraban incuestionable que la actividad educativa práctica requiere el apoyo de la pedagogía científica. Estimaban que la pedagogía teórica tenía la misma importancia para el profesor que el derecho para el juez, la medicina para el médico, etc., y que la pedagogía puede contribuir a «resolver importantes cuestiones educativas y a un correcto aprovechamiento de las horas de estudio y de las energías de las nuevas generaciones» (p. 92).

La relación entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza) se expresa de la siguiente manera: «La práctica y la teoría tienen entre sí una relación recíproca indisoluble; cuando la práctica ha alcanzado en algún campo un cierto grado de desarrollo, da lugar a una teoría, de la que extrae apoyo y orientación para su ulterior curso y perfeccionamiento» (p. 90).

Anna Sandström: Algunos puntos de vista sobre la significación de una Cátedra de Pedagogía

Sandström define el objeto de conocimiento de la pedagogía como el arte de la educación que se desarrolla en el ámbito de la escuela, o dicho en otras palabras, el *arte de la educación institucionalizada.*

Anna Sandström señala la cuestión de los medios como el problema más patente de la pedagogía. Para Anna Sandström, la pedagogía era una aplicación de la psicología: «La pedagogía moderna no es otra cosa que una aplicación de la psicología» (p. 139). Asimismo, el estudio de la historia de la pedagogía, así como de los sistemas educativos extranjeros, debía proporcionar al investigador un marco de referencia para realizar propuestas sobre distintos métodos de enseñanza, posibilitando poder rechazar o adoptar una forma o método de enseñanza específicamente propuesto. Existen también indicios sobre qué era, para ella, un método científico, por medio de referencias acerca de las «leyes» que han de estudiarse o descubrir mediante experimentos psicológicos.

En Anna Sandström se vislumbra una imagen de la ciencia como aquella actividad que de forma objetiva y perspicaz alcanza la verdad a través del estudio de la *realidad.* Con ello cabe afirmar que Sandström representa una epistemología empírica (positivista) social: «Dentro de la pedagogía, como es sabido, se producen vivos debates; sin duda alguna, sería útil que alguien pudiera elevar este debate desde la más o menos nebulosa región de las luchas entre partidos hacia el aire limpio y fresco de la ciencia» (p. 141). Asimismo destacaba que «existe una autoridad, que es tan necesaria como saludable, y ante la cual todos nos doblegamos, a saber, la de la *ciencia.* Es como un cronómetro, que no impide andar a los pequeños relojes, pero al que todos ellos, no obstante, tienen que adaptarse» (*ibídem,* p. 141).

Un catedrático de Pedagogía debe tener como misión, según Sandström, distinguir entre las verdades establecidas y sobre aquello que aún es objeto de experimentación. Además, debe mantener la coherencia con la labor práctica de educación que se desarrolla en la institución escolar.

Discusión

El objeto de conocimiento en estos tres textos se podría definir como *la educación institucionalizada.* Lo que diferencia a los tres planteamientos en torno a este objeto de conocimiento es fundamentalmente la especificación que hace Anna Sandström acerca de un objeto de conocimiento generalmente aceptado como válido *exclusivamente* para el arte de la educación.

Por un lado, Von Schéele formula la estructura teórica de la pedagogía indicando unos problemas centrales, así como las «disciplinas auxiliares» que corresponden a estos problemas. El problema de la pedagogía científica es, para Von Schéele, establecer la finalidad de la educación y los medios con que alcanzar este objetivo. El problema de determinar dicho objetivo es tarea de la filosofía norma-

tiva que aporta la historia de la pedagogía. La idea de la finalidad de Von Schéel adquiere un *status epistémico* en relación a una epistemología social idealista, lo que comporta que Von Schéele no distinga entre *lo normativo* y *lo objetivo,* sino que, más bien, la propia normatividad es el fundamento racional para la «objetividad». Para Von Schéele, el tema de la finalidad ocupa, por tanto, un puesto innegable dentro de una pedagogía científica.

Por otro, para Berg y Hammarlund, la filosofía normativa no es epistémica. Ellos expresan y desean acentuar el status epistémico de la pedagogía por medio de la circunstancia de que la pedagogía ha abandonado la filosofía especulativa y normativa, convirtiéndose en *objetiva.* Mediante la acentuación de argumentos favorables al método experimental, el sólido terreno de la *realidad,* etc., parece como si el problema de establecer la finalidad de la educación, al menos como problemática normativa, fuera una cuestión no epistémica para Berg y Hammarlund. Con ello, una problemática epistémica sobre la finalidad, para Berg y Hammarlund, tiende bien a convertirse, en una «cuestión objetivamente empírica», o bien a excluirse.

Sandström termina por excluir de su texto la problemática de la finalidad y asume la tarea de la psicología aplicada, que es equivalente a la de la pedagogía y que consiste básicamente en hallar medios o métodos para la enseñanza. También para Berg y Hammarlund es la psicología, con el uso de los métodos experimentales, lo que constituye la base para establecer los medios para la educación y lo que da a la pedagogía un status epistémico.

En lo que se refiere a Von Schéele, ello significa que su argumento sobre una psicología experimental empíricamente fundamentada como base para establecer los medios para la educación parece estar en contradicción con sus argumentos, por lo demás fundamentados en ideales. Pero, según Nilsson (1978), esto no es una contradicción (14), dado que los filósofos que en esta época se orientaban hacia la psicología opinaban que «todo empirismo correctamente ejercitado conduce al idealismo» (p. 101). En el argumento de Von Schéele sobre la relación entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza), se deduce la práctica de la teoría, lo que ha de dar al profesor la capacidad de discernir lo que realmente ocurre en una situación concreta, y acabar con el dominio de los esquemas establecidos. Para Berg y Hammarlund, la relación entre teoría y práctica es todo lo contrario. Argumentan que la práctica (la pedagogía como enseñanza) da origen por inducción a la teoría (generalizaciones empíricas), que por deducción puede proporcionar al práctico una orientación «racional» y «científica». Anna Sandström, por su parte, señala la necesidad de que el catedrático de Pedagogía mantenga la conexión entre la teoría y la labor práctica de educación. Una pedagogía científica «racional» puede distinguir, según Sandström, entre lo que constituye verdades establecidas y lo que aún es objeto de experimentación.

---

(14) En un plano general, este *antagonismo* de Von Schéele puede considerarse como la expresión de un acontecimiento de la historia en que la filosofía idealista de Boström es retada por un empirismo que se abre paso. Un empirismo que la tradición filosófica boströmiana intenta incorporar a su propio sistema (comparar Nordin, 1981, pp. 139-140, Jonsson, 1987).

II. ¡Lo que es Pedagogía!

Axel Herrlin: La pedagogía y su estudio, líneas de evolución

El objeto de conocimiento de una pedagogía científica es, según Herrlin, «el arte de la enseñanza y de la educación» (*ibídem* p. 5). Este arte lo ejercen fundamentalmente profesores en una situación escolar. Herrlin afirma respecto al profesor que «su misión no es exclusivamente impartir enseñanza en sus asignaturas específicas, sino también colaborar en la formación intelectual de los jóvenes» (p. 11). Expresado de otra manera, se puede decir que el objeto de conocimiento de la pedagogía es, para Herrlin, el *arte de la enseñanza y la educación institucionalizadas*. La pedagogía para Herrlin es fundamentalmente una cuestión de psicología, pero traspasa también la psicología a través de la historia de la pedagogía y del sistema pedagógico de valores, un sistema de valores que ha de indicar la finalidad de la educación. Herrlin dice: «Bien es verdad que la pedagogía no tiene exclusivamente un carácter psicológico. Una parte esencial de su tarea consiste en determinar lo que tiene un *valor* tal para la vida de una persona que merece realizarse por medio del arte de la educación» (p. 36). Continúa diciendo: «Hay deseos valiosos en la vida, tanto de naturaleza real como ideal, que hay que intentar satisfacer de la manera más eficaz» (p. 36). Enumera una serie de preguntas de «naturaleza real» que la pedagogía debe considerar: «¿Cómo se deja a un niño organizar su régimen alimenticio?, ¿cómo se le dejará vestir en distintas etapas de su vida?, ¿cómo deben estar adaptados convenientemente sus juguetes?» (p. 36). Pero el sistema pedagógico de valores también debe tratar cuestiones de naturaleza ideal, en términos de «ideales lógicos, estéticos, éticos y religiosos» para la educación del niño. El sistema pedagógico de valores debe fundamentarse en aquellas ciencias que tratan estos diferentes ideales, pero el aspecto pedagógico de estos ideales no puede catalogarse dentro del marco de estas ciencias, según Herrlin: «Requieren su propio tratamiento especial para que el aspecto pedagógico pueda ser atendido» (p. 37).

Para que el objetivo de la educación pueda llegar a alcanzarse, se requieren los métodos o medios adecuados. Dice Herrlin: «En tanto que la pedagogía no sólo desea establecer los objetivos que se han de alcanzar a través de la educación, sino también aquellos medios a través de los cuales se pueden alcanzar dichos objetivos, tendrá desde luego que basarse sobre el conocimiento de las leyes de la vida espiritual que ha de educarse para su concordancia con los ideales a que aspira» (p. 38).

Estas leyes han de hallarse, de una parte, mediante el estudio de «los fenómenos inmediatos, que la misma realidad pone en nuestro camino» y, de otra, a través de «las variaciones de sus evoluciones provocadas deliberadamente por la investigación experimental» (p. 40).

Es, pues, tarea de la psicología descubrir estas leyes de la vida espiritual. A la pedagogía que considera la psicología en este sentido Herrlin la denomina peda-

gogía puramente empírica, o pedagogía como ciencia experimental (15). Se citan una serie de ramas de la psicología como especialmente útiles para la investigación pedagógica: la pedagogía psicopatológica, que trata cuestiones relativas a los comportamientos anormales en los jóvenes; la psicología infantil, que estudia la constitución psíquica en la infancia y adolescencia; los exámenes psicológicos individuales, que, entre otras cosas, han de determinar la capacidad de prestación de los individuos.

El estudio de la historia es importante si *no* se trata de desarrollar en poco tiempo una técnica especial en algún campo determinado, sino de «penetrar en el lado más teórico de una ciencia» (p. 10). Las teorías actuales pueden entonces estudiarse en profundidad, relacionándolas con «los fenómenos históricos aparte de los que se han ido desarrollando sucesivamente» (p. 10). Pero se trata de «extraer exactamente *esto* de un fenómeno histórico dado, que después ha pasado a formar parte como un eslabón de valor duradero y estable del posterior desarrollo de la ciencia (p. 11). Una de las tareas de lo que Herrlin llama la historia del arte de la educación es estudiar las formas externas del sistema educativo, por ejemplo, en lo que se refiere a la historia de la organización escolar, pero «primero y antes que nada ha de familiarizarnos con su contenido, convertirse en una historia de los *ideales de educación* que se han sucedido a lo largo de diferentes épocas culturales» (p. 14) (16). El «punto cardinal» de la historia de la pedagogía es, según Herrlin, la contraposición entre el ideal educativo humanista y el de las ciencias naturales (p. 18). En este orden de cosas, Herrlin representa el ideal educativo de las ciencias naturales (17).

El argumento de Herrlin sobre la pedagogía puramente empírica o sobre la pedagogía como ciencia experimental es epistémico en relación con una epistemología social orientada hacia el empirismo y hacia las ciencias naturales (positi-

---

(15) Herrlin señala el Herbartianismo como *una* de las causas de que la pedagogía se haya convertido en una pedagogía puramente empírica, «a través de su afán por conseguir un tratamiento exacto de los procesos psíquicos». Pero el Herbartianismo también es desafiado por la *nueva* pedagogía puramente empírica, dado que el Herbartianismo, según Herrlin, «ha sentido una gran inclinación por la construcción de principios pedagógicos, sin prestar la suficiente atención a la experiencia psicológica (p. 40 y ss.). Para un análisis de la influencia del Herbartianismo en Suecia y Finlandia, véase Stormbon (1986).

(16) El argumento de Herrlin sobre la historia de la pedagogía se basa en una forma de «teoría de recapitulación» (para Herrlin, una ley de la naturaleza); teoría esta que, entre otras cosas, entiende la historia de los individuos como «una edición reducida de la historia de la humanidad» (p. 43). Sostiene, por ejemplo, que el principio de los herbartianos sobre la secuenciación sucesiva y jerárquica de los elementos educativos en la enseñanza encuentra un fuerte apoyo en esta ley de la naturaleza (pp. 10-11). El psicólogo infantil americano G. Stanley Hall (1846-1919) elabora en esa época una teoría de recapitulación de gran impacto; teoría «que consistía en que los niños, en su dedicación a un área de conocimientos determinada, pasan por distintos estados, que además reflejan las diferentes fases que la humanidad, o –más específicamente– el desarrollo científico, ha atravesado (Marton, 1986, p. 38).

(17) Para Herrlin, como para los filósofos de su generación que desafiaron el idealismo imperante dentro de la filosofía, era principalmente la biología la que dirigía las cuestiones filosóficas. Spencer inspiró a estos filósofos mediante su optimismo en cuanto a la evolución, el darwinismo y su fe en las ciencias naturales y en la investigación empírica. Comparar Nordin (1980, pp. 158-159), Eriksson (1978).

vismo); unas ciencias naturales que por medio del «tratamiento estrictamente *cuantitativo* de los fenómenos naturales» han de conducir al «dominio sobre la naturaleza» (p. 12). Herrlin se vuelve contra la filosofía idealista y especialmente contra la filosofía boströmiana, que ha subrayado muy parcialmente las ciencias de la personalidad y que tiene un carácter demasiado abstracto y especulativo (18). El afirma que la verdadera filosofía comienza «bajo la señal de la investigación exacta de las ciencias naturales» (p. 15).

Las ciencias naturales, con su forma inductiva de conclusiones, son pues, para Herrlin el instrumento de medida frente al que ha de medirse la historia de la pedagogía:

> «Pero si se lee la historia de la pedagogía de forma adecuada, con las referencias debidas a la filosofía y a la historia de la cultura en general, entonces se hallará... que, en realidad, no fue el *humanismo como tal,* sino únicamente un humanismo arruinado por la escolástica, el que ha perjudicado el progreso. En la medida en que la investigación humana ha conseguido liberarse de las tradiciones medievales, también se ha convertido en científico-real, pudiendo con razón reivindicar una igualdad del rango de las ciencias naturales inductivas, a no ser que se quiera situar el objeto de estas ciencias, el espíritu humano, sus fenómenos y productos, en un rango inferior al de la naturaleza exterior» (p. 27).

Es, por tanto, mediante una psicología basada en las ciencias naturales como la pedagogía es epistémica para Herrlin, dado que es posible «calificar la psicología como una ciencia exacta en igualdad de condiciones que las ciencias naturales» (p. 36) (19).

La pedagogía teórica debe permitir al profesor, en lo relacionado con su enseñanza, llegar al conocimiento de por qué hay que actuar de una manera determinada, más que «se *debe* hacer esto o esto otro» (p. 30; el subrayado es mío). Este «por qué» ha de ser determinado por lo que Herrlin llama la *pedagogía empírica* a través de *experimentos psicológicos.* Herrlin subraya que la pedagogía empírica o la pedagogía como ciencia experimental es una ciencia muy joven: «pero aunque no le haya dado tiempo a *resolver* los problemas, sí ha podido sembrar claridad sobre ellos, enseñarnos a formularlos más nítidamente, y plasmar información sobre el arte de educar que había permanecido inadvertida en anteriores fases de desarrollo menos científicas» (p. 41). Herrlin opina que es posible que la

---

(18) Ver Herrlin (1908, p. 13). Comparar Nordin (1980). Nordin hace referencia a la declaración de principios filosóficos de Herrlin de 1905 bajo el título *Filosofía y ciencias técnicas,* en la que Herrlin sostiene, según Nordin, que «la filosofía ha de estar ligada a las ciencias técnicas y de ellas extraer su alimento. Por ello, el boströmianismo, con su desprecio por el empirismo y las ciencias técnicas, tampoco puede convertirse en otra cosa que una escolástica estéril» (*ibídem,* p. 160).

(19) Herrlin apoya su afirmación remitiendo al desarrollo de la psicología desde Herbart. El intento de Herbart de aplicar las matemáticas a la psicología ciertamente era incosistente, según Herrlin, pero fue desarrollado posteriormente por E. H. Weber y Gustaf Th. Fechner hasta crear la *psicofísica,* «que bajo determinadas condiciones puede demostrar la relación cuantitativamente determinable entre las irritaciones en nuestro ánimo y las sensaciones que responden a ello. Estos investigadores han demostrado también las posibilidades de la investigación experimental dentro de la psicología» (p. 36). Este método de investigación fue ulteriormente desarrollado por Wundt, entre otros, según Herrlin. Para un análisis del nacimiento de la psicología experimental en Suecia, véase Nilsson (1978).

«moderna» pedagogía únicamente conforme lo que anteriores generaciones de profesores ya habían conocido a través de experiencias puramente prácticas, «pero la verificación teórica de los resultados prácticos siempre es deseable» (p. 41). Para Herrlin, la teoría (la pedagogía como ciencia) proporciona, por medio del *método experimental,* la Verdad necesaria para la práctica (la pedagogía como ciencia), y sostiene que los experimentos psicológicos deben poder resolver controversias entre las «autoridades pedagógicas» (p. 54) (20).

Bertil Hammer: Sobre los problemas pedagógicos y los métodos de investigación

Hammer identifica el objeto de conocimiento de la pedagogía, en sentido general, con la educación. Establece unos límites, por cuanto considera que existe un equívoco sobre el concepto de educación. El equívoco radica en considerar la pedagogía exclusivamente como la doctrina sobre la finalidad y los medios de la educación. Contemplar la pedagogía en tal sentido, según Hammer, conduce a que la educación sea considerada como una actividad del educador del mismo tipo que una labor artesanal: «Parece que nos encontramos ante un profesional, el maestro, que trabaja un determinado material, el niño, para moldearlo conforme a un determinado patrón. La pedagogía sería entonces un tipo de tecnología que mostraría las reglas y usos al profesor-artesano» (p. 32). La educación debe más bien considerarse como un proceso y una sucesión evolutiva; según Hammer, «es un proceso vital, una sucesión evolutiva; son las nuevas generaciones que crecen y se adentran en la vida social y en la cultura; es un trozo de la historia; la historia del traspaso de la herencia cultural de generación a generación» (p. 33). Un objeto de conocimiento «hammeriano» para una pedagogía científica enfoca, en otras palabras, *la mediación de valores a través de procesos educativos,* entre otras cosas, por medio de la escuela como institución.

Hammer enumera los tres problemas principales de la pedagogía: «Intentar determinar el objetivo de la educación, siempre que la evolución educativa histórica de la humanidad conduzca a tal conclusión: ésta será la tarea de una *pedagogía filosófica o teleológica;* estudiar el proceso educativo lo más cerca posible, tal y como aparece ante el individuo; en otras palabras, especificar las condiciones biológicas y psicológicas que determinan el desarrollo del niño: *pedagogía individual o psicológica;* estudiar la educación en general como un fenómeno social cuyos condicionamientos históricos y sociales se trata de aclarar: *pedagogía social* (inclusive *la histórica*)» (p. 33).

La cuestión acerca del objetivo de la educación debe ser tratada por la filosofía pedagógica mediante el estudio histórico del papel de la educación en la propagación de la cultura entre las generaciones, de acuerdo con Hammer. El método

(20) Por ejemplo, en lo que se refiere a «la disposición de la memoria para su entrenamiento» hablan los resultados de los experimentos psicológicos «decididamente en contra de Locke, pero a favor de Quintiliano y de Comenio» (p. 54).

filosófico implica, según Hammer, examinar «los valores morales, religiosos, estéticos, científicos, higiénicos y sociales que se han ido acumulando a través de los siglos» (p. 33) en relación a un valor básico extremo y en conexión con la cultura en su conjunto. Con estos condicionamientos cabe la posibilidad de desarrollar lo que Hammer denomina filosofía de la historia educativa.

El lugar y la tarea de la psicología y de la psicología experimental dentro de una pedagogía científica es, para Hammer, del esclarecer y aclarar la conexión causal del material de estudio extraído de la vida concreta. La psicología de la que la pedagogía se ha de servir es una «*nueva psicología,* una psicología de la síntesis vital, que nos enseña a observar a la persona y a reconocerla tal y como se la encuentra en la vida y en la historia» (p. 37). Esta «nueva» psicología debe enfocar el «problema de cómo la vida forma la individualidad humana» (*ibídem,* p. 38). La idea de *individualidad* debe entenderse en términos de tipos ideales, según Hammer.

La pedagogía social debe contemplar la educación como un fenómeno social. Con esto Hammer quiere decir que la pedagogía social debe estudiar la educación de las gentes a lo largo de la historia y sus efectos recíprocos y su lucha. Pero el sistema educativo no puede separarse de la cultura como totalidad. Se trata, pues, de «intentar aprender de la historia, de la sociología y de otras ciencias sociales todo lo que éstas tengan que contar de las fuerzas ennoblecedoras y destructoras en la vida de las gentes» (p. 38).

El argumento de Hammer sobre el establecimiento del objetivo de la educación es epistémico respecto a una epistemología social idealista. La epistemología social es idealista, pero no se presenta como boströmiana, y Hammer rechaza la filosofía especulativa perteneciente a la vieja pedagogía, en la que las reglas de la educación las establecía por «especulación» el filósofo en su cámara de estudio (p. 34) (21). La aspiración de Hammer –que él consideraba deseable para la pedagogía científica sueca: era intentar «unir la visión filosófica y el sentimiento empírico con la realidad de la educación» (p. 32). El argumento de Hammer sobre la historia se fundamenta en una visión puramente teleológica: que la historia tiene un sentido y un rumbo. Es también partidario de una visión histórica holística (que incluye la pedagogía social), en el sentido de que el sistema educativo se ha de estudiar en relación con la cultura en su totalidad, o, expresado de otra manera, que los fenómenos específicos han de entenderse y aclararse en relación a una totalidad (22). Pero aquí, también el método filosófico de Hammer es, ante todo, idealista, en el sentido de que los análisis de los valores acumulados a lo largo de la historia han de establecer un valor básico absoluto y extremo como punto de partida y antecedente del análisis.

---

(21) De acuerdo con Kroksmark (1987), Hammer intenta unir el idealismo con el naturalismo renacido, inspirándose en Dilthey y en el movimiento reformista alemán (por ejemplo, Kerschensteiner).

(22) Es a través de la tesis holística de Hammer (relacionar las particularidades con totalidades para entender mejor estas particularidades) como la influencia de Dilthey se manifiesta más claramente. Comparar Kroksmark (1987) y Lübcke (1987).

En cuanto al proceso educativo y al papel de la psicología, es una nueva psicología –frente a la psicología experimental–, la que defiende Hammer. La psicología «hammeriana» entiende el concepto de *individualidad* desde el punto de vista idealista: fenómenos individuales son puestos en relación con una totalidad.

Hammer entiende la pedagogía como una ciencia que va más allá del arte de educar: «La educación es un problema práctico tan abrumador que nos ha cegado y no nos ha permitido ver que también es un problema teórico» (p. 39). Para Hammer no se trata de una separación absoluta entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza), sino de un fenómeno específicamente pedagógico, por ejemplo, la enseñanza encierra en sí misma una dimensión práctica y una teórica.

Discusión

Herrlin estima que el objeto de conocimiento de una pedagogía científica debe designarse como el arte de la enseñanza y de la educación, un arte que principalmente es cultivado por los profesores en la escuela, institucionalizándolo. Ello tiene como consecuencia que la definición de Herrlin del objeto de conocimiento de la pedagogía se diferencia de la de Hammer al menos en dos sentidos. En primer lugar, Herrlin utiliza el término «arte», contra el que Hammer se opone. En segundo lugar, la definición de Hammer del objeto de conocimiento de la pedagogía es de naturaleza distinta a la de Herrlin, dado que destaca la comprensión de la educación como un proceso y una sucesión evolutiva. Esta sucesión evolutiva ha de considerarse, según Hammer, como la «incorporación» de nuevas generaciones a una vida social y a una cultura específicas, una transmisión de la herencia cultural de generación a generación. Hammer intenta desarrollar un objeto de conocimiento holítico, que enfoque el contenido de aquello que se transmite entre generaciones: los valores que se transmiten en los procesos pedagógicos a lo largo del tiempo. Herrlin construye un objeto de conocimiento para una pedagogía científica que se refiere a la enseñanza como actividad y que se orienta hacia el logro de las leyes psicológicas de la vida espiritual. Hammer rechaza la creencia común de la época sobre la relación objetivo-medios, creencia que conduce a que la pedagogía se considere como una especie de tecnología. Señala tres problemas fundamentales para la pedagogía. El primer problema sería intentar determinar el objetivo de la educación por medio del estudio de curso histórico educativo de la humanidad, tarea esta para una filosofía normativa (pedagógica) y para lo que él llama una pedagogía teleológica. Se trata, en otras palabras, de una epistemología social idealista que sirve de fundamento a los argumentos, para Hammer epistémicos, sobre la tarea de la pedagogía de determinar el objetivo de la educación. Hammer no aparece, sin embargo, como surgido de una tradición filosófica boströmiana (como Von Schéele), sino que más bien ligado a un idealismo inspirado en Dilthey.

Un modo cualitativamente distinto de considerar el aspecto del objetivo de la educación es el sistema pedagógico de valores que intenta desarrollar Herrlin. Habla de pretensiones de naturaleza real e ideal. Esta distinción ha de entenderse en relación con una epistemología social empírica (positivista), que considera la pedagogía como una ciencia real y que entiende la filosofía como ligada a los conocimientos técnicos, una filosofía que, vista históricamente, comienza «bajo la señal de la investigación exacta de las ciencias naturales». Con ello, para Herrlin, las cuestiones relativas al objetivo de la educación no son, como problemática filosófica normativa, epistémicas. Herrlin pretende dar a las cuestiones sobre el objetivo un status epistémico, considerándolas bien como «objetivamente empíricas» y, con ello, científico-reales, o bien como «ideales» en relación a una filosofía «orientada» hacia las ciencias naturales.

El segundo problema fundamental de Hammer respecto a la pedagogía es el estudio del proceso educativo en el individuo, lo que constituye una tarea para la pedagogía individual o psicológica. Hammer se opone a los modelos explicativos de la vida espiritual del individuo, intersubjetivos y atomistas, que propone la psicología experimental, y sostiene que la pedagogía debe servirse de una nueva psicología, una psicología que considere al individuo en términos de tipo ideal: intentar comprender los significados de la vida espiritual mediante la descripción de modelos completos estructurados. Para Herrlin, la psicología experimental (comparable a las ciencias naturales «exactas») es la condición para que la pedagogía logre su *status epistémico.*

El tercer problema fundamental de Hammer se refiere al estudio de la educación como fenómeno social, a través de la pedagogía social e histórica. Herrlin argumenta a favor de la importancia teórica y práctica de la historia de la pedagogía que ésta debe fundamentalmente estudiar los ideales educativos que se han sucedido en distintas épocas culturales. Este argumento ha de contemplarse en relación con la idea de Herrlin acerca de la historia de los individuos como ediciones reducidas de la historia de la humanidad, idea ésta que adquiere *status epistémico* a través de la formación psicológica de teorías y a través del darwinismo. El argumento de Hammer sobre la evolución educativa histórica de la humanidad, por el contrario, es epistémico en relación con una visión histórica idealista, teleológica y holística.

En cuanto a la idea de Hammer sobre la relación entre teoría y práctica, la pedagogía científica debe estudiar una dimensión teórica de algo que a grandes rasgos es práctico, por ejemplo, la educación. Con ello Hammer no hace una mayor distinción o dicotomía entre teoría y práctica. Para Herrlin esta relación entre teoría (la pedagogía como ciencia) y práctica (la pedagogía como enseñanza) se presenta como una verificación teórica o falsación de las experiencias prácticas de los profesores (o de las autoridades pedagógicas), fundamentalmente a través de experimentos psicológicos.

III. Conclusión

En la fracción de tiempo que he denominado fase de establecimiento de la pedagogía académica en Suecia se pueden constatar, partiendo de los textos analizados, al menos tres condicionamientos diferentes para la producción del conocimiento pedagógico: un idealismo influido por el boströmianismo, un idealismo inspirado en Dilthey y un positivismo empírico orientado hacia las ciencias naturales. El positivismo empírico orientado hacia las ciencias naturales está representado por los grupos de intereses de los partidos políticos (preferentemente los liberales), las organizaciones de profesores (la Asociación de Profesores de Enseñanza Primaria, el Círculo Pedagógico) y, en parte, por la comunidad científica universitaria. Sin embargo, las dos principales corrientes en conflicto dentro de la comunidad científica –empirismo e idealismo– terminaron sucesivamente por decantarse a favor del empirismo de la comunidad científica sueca, aunque aquí no hay espacio para abordar tal cuestión (Nordin, 1981).

En la época de la institucionalización de la pedagogía como ciencia en Suecia, existió, pues, una fuerte presión a favor de un positivismo empírico orientado hacia las ciencias naturales. Un empirismo que estableció las condiciones específicas para la producción del conocimiento pedagógico de tal forma que, como hemos visto, las cuestiones relativas al objeto científico de la pedagogía tendieron a excluirse como problemática normativa y a tratarse, más bien, como problemática «objetiva y empírica»; que, en cambio, las cuestiones sobre los medios o los métodos de la enseñanza se colocaron en un primer plano; que, más concretamente, las cuestiones acerca de los medios dentro de la pedagogía adquirieron un *status epistémico* a través de la psicología; que, en fin, los enfoques intersubjetivos y atomistas ganaron terreno como *modelos explicativos epistémicos*.

En conclusión, junto con la «caída del idealismo», lo que la comunidad científica de los pedagogos suecos terminó excluyendo fue la sustancial cuestión relativa al objeto científico de la propia pedagogía, entendida como problemática filosófica normativa dentro de ella misma. Al mismo tiempo, y sintomáticamente, se excluyeron y perdieron legitimidad los modelos explicativos holísticos e históricamente orientados. Es más, se excluyó todo objeto de conocimiento pedagógico que entendiera la educación en términos de transmisión de valores y que iluminara dicho objeto desde una perspectiva socio-histórica.

Pienso que el tipo de condicionamientos que he tratado de analizar en este estudio sobre la primera producción del conocimiento pedagógico científico en mi país puede servir de punto de partida para la discusión acerca de aquello a lo que se debe dedicar hoy una pedagogía verdaderamente científica para, así, contribuir a la superación de una herencia positivista tan dominante. Desde esta perspectiva es, pienso, donde hay que ubicar la producción de los conocimientos histórico-educativos y, en particular, la historia del currículum, porque, con su consolidación como campo de investigación, se puede llegar a explicar algunas de las dimensiones que se han excluido de la pedagogía (23).

(23) Véase, por ejemplo, Englund (1986, 1990*b*).

BIBLIOGRAFÍA

Berg, F. y Hammarlund, E. «En professur i pedagogik», *Svensk lärartidning,* 1905, pp. 89-92.

Bhaskar, R. *A realist theory of science.* Leeds, 1975.

Brante, T. *Vetenskapens struktur och förändring.* Lund, Bokförlaget Doxa, 1980.

Brante, T. y Elzinga, A. «Kontroversstudier. Förslag till ett forskningsprogram». *Vest,* 5-6, 1988, pp. 59-67.

Bröms, K. *Fridtjuv Bergs pedagogik.* Arsböcker i svensk undervisningshistoria 112, 1964.

Dahllöf, U. «Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktorerna fram til slutet av 1940-talet». *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen,* Universidad de Uppsala, 1984, p. 94.

Durkheim, E. *The elementary forms of the religious life.* Nueva York, Collier Books, 1961.

Engelhardt, H. T. Jr. y Caplan, A. L. *Scientific controversies. Case studies in the resolution and closure of disputes in science and technology.* Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Englund, T. *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education.* Uppsala Studies in Education 25. Acta Universitatis Upsaliensis. Lund: Studentlitteratur & Charwell Bratt Ltd., 1986.

– *Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner.* Program för kunskapsutveckling och forskningsansatser. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, 1990a. (Manuscrito inédito.)

– *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogikhistorisk forskning.* Pedagogisk forskning i Uppsala 93, Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, 1990*b*.

Eriksson, G. *Kartläggarna. Naturvetenskapens tillväxt och tillämpningar i det industriella genombrottets Sverige.* Umeå Studies in the Humanities 15. Acta universitatis umensis. Umeå: Umeå universitetsbibliotek, 1987.

Grauers, S. «Pedagogiska sällskapet i Stockholm 1892-1942». *Skola och Samhälle,* 1961, häfte 2-3.

– *Anna Sandström 1854-1931. En svensk reformpedagogo.* Arsböcker i svensk undervisningshistoria nr 104, 1961.

Hammer, B. «Om pedagogiska problem och forskningsmetoder». En *Lindberg, L. y Berge, B. M.* 1988, pp. 32-39.

Herrlin, A. *Pedagogiken och dess studium, utvecklingslinjer.* Estocolmo, Gebers, 1908.

Husén, T. «1880-talets pedagogiska debatt: Miljö och grogund för pedagogiska biblioteket». *Forskning om utbildning* 1989, n.º 3.

Jonsson, K. *Vid vetandets gräns. Om skiljelinjen mellan naturvetenskap och metafysik i svensk kulturdebatt 1870-1920.* Arkiv avhandlingsserie 26. Lund: Studentlitteratur, 1987.

Kroksmark, T. «Fenomenografisk didaktik». *Göteborg Studies in Educational Sciences,* 1987, p. 63.

Kuhn, T. *The Structure of Scientific Revolutions.* 2.ª ed., ampliada. Chicago, University of Chicago. Press, 1970. *(La estructura de las resoluciones científicas.* México, F.C.E., 1977.)

Lindberg, G. y Lindberg, L. *Pedagogisk forskning i Sverige 1948-1971. En explorativ studie av inom-och utomvetenskapliga faktorer.* Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1983.

Linderg, L, y Berge, B.–M. *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik.* Lund, Studentlitteratur, 1988.

Lübcke, P. *Vår tids filosofi.* Estocolmo, Forum, 1987.

Mannheim, K. *Essays on the Sociology of Knowledge.* Routledge & Kegan Paul, 1986.

Marton, F. *Fackdidaktik.* Volym 1: Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämmen. Lund, Studetlitteratur, 1986.

Nilsson, I. *Själen i laboratoriet. Vetenskapsideal och människosyn i den experimentella psykologins framväxt.* Lund, Bokförlaget Doxa, 1978.

Nordin, S. *Den Boströmska skolans och den svenska idealismens fall.* Lund, Doxa, 1981.

Popkewitz, T. *A political Sociology of Educational Reform: Power and Knowledge in Teaching and Teacher Education.* Nueva York, Teacher College Press, 1991.

Sandström, A. «Några synpunkter angående betydelsen af en professur i pedagogi». *Verdandi,* 1903, 21, pp. 138-142.

Schéele, F. von, «Om pedagogik son vetenskap», *Mannhem,* 1906, 5, pp. 193-211.

Stormbom, J. *Pedagogik och didaktik: Den Herbatianska grunden.* Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduktion 13. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research, 1986.

Willke, I. *Lärostolar i pedagogik vid europeiska universitet.* Kungliga Vetenskapssamhällets i Uppsala handlingar, 1975, n.º 18.

MONOGRAFICO

ALMANAQUES Y CALENDARIOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN POPULAR: UN ESTUDIO SOBRE ESPAÑA

MIRYAM CARREÑO (*)

INTRODUCCIÓN

La importancia de los agentes educadores que se sitúan al margen de la educación institucional en la socialización y, por tanto, en la formación de los sujetos no admite duda en nuestra época. Estos agentes de educación extrainstitucionales han estado también presentes en el pasado de las sociedades humanas con igual o mayor importancia. En efecto, durante la mayor parte de su existencia el hombre ha resuelto problemas y ha satisfecho las necesidades físicas y culturales que se le planteaban, al margen de la escuela y por procedimientos diversos.

La escuela, de aparición relativamente reciente, viene a reunir en su seno todo lo relacionado con la función de educar, sin eliminar, no obstante, otras formas de educación vinculadas a la influencia ambiental, no deliberadas o con escasa intencionalidad, que el individuo igualmente recibe teniendo escasa o ninguna conciencia de tal influencia. Conviene recordar, al respecto, la multiformidad con que puede presentarse el hecho educativo. En este sentido se expresa Ricardo Nassif al decir que «la educación no se manifiesta en una sola dirección, ni posee un único rostro, ni se mueve siempre en los mismos planos y niveles» (1). De manera que ésta puede aparecer como «una *realidad* que se experimenta como tal, tanto en la existencia individual como en la sociohistórica, o como un proceso inherente a la condición humana en su bilateralidad personal y colectiva, o como una *actividad* que cumplen determinados hombres y grupos (profesionales o no) con intención configuradora, o como un conjunto de *influencias* imponderables del ambiente, o como una serie de *efectos* registrables en ciertos logros formativos sobre los sujetos, o como un *sistema* instituido por la sociedad, o incluso como un proyecto de vida ligado a la construcción del futuro» (2).

(*) Universidad Complutense.

(1) Nassif, R. *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea.* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980, p. 19.

(2) *Ibídem,* p. 19.

Revista de Educación, núm. 296 (1991), págs. 195-216.

El propósito de este trabajo es, justamente, indagar en una de esas formas que puede adoptar el hecho educativo fuera de las instituciones escolares, a las que hace referencia Nassif en el fragmento anteriormente citado. Estaríamos, pues, dentro del campo de lo que tradicionalmente se ha llamado educación «asistemática» o «ambiental» y, más recientemente, «informal»; término, este último, iniciado en el uso por Phillips Coombs y acreditado por la utilización que posteriormente hicieron de él tanto los organismos internacionales de educación como ciertos pedagogos de reconocido prestigio. Cuando en este trabajo utilicemos el término informal lo haremos en el sentido en el que se ha venido utilizando en las dos últimas décadas, o sea, según la definición que hiciera Coombs (3). Por tanto, dejaremos a un lado, por no estimarlas objeto de este estudio, las consideraciones que en la actualidad se han hecho sobre la conveniencia, o no, del uso de esta terminología.

Por otra parte, hay que decir que resulta difícil establecer una demarcación conceptual estricta para clasificar el tipo de influencia educativa que nos proponemos estudiar e incluirla, con toda precisión, en algunas de las modalidades no institucionales actualmente definidas y aceptadas por el uso: «informal», «no formal». Tal vez lo más apropiado para clasificar con rigor el hecho educativo que estudiemos sea, paradójicamente, utilizar una categorización menos rígida y colocarlo en una clase más extensa, que podríamos llamar, utilizando una expresión de Nassif, «vía no convencional de educación»; categoría que surge al aceptar que entre «la educación informal y la puramente formalizada existen contactos humanos que, sin ser completamente informales, tampoco llegan a ser formales» (4).

Los agentes de educación informal tienen especial importancia para el estudio de la educación de las clases populares, por ser éstas las que más dificultad han tenido a lo largo de la historia en acceder a las instituciones escolares. Es, por tanto, a través de la educación informal como el pueblo llano ha ido asimilando las pautas de conducta que la sociedad en la que habitaba y, consecuentemente, su propia supervivencia como ser social le exigían. De ahí que creamos que una historia de la educación popular debe pasar necesariamente por la historia de las formas no convencionales de educación.

Estas modalidades de asimilación cultural son muy variadas. Empiezan en la propia familia, que transmite las primeras pautas de conducta, y, más allá de ella, los agentes educadores se amplían y diversifican en una extensa gama que va desde los más difusos en su intencionalidad y fines hasta otros más puntuales,

---

(3) «Proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio; en casa, en el trabajo, en el juego; a través de ejemplos y de las actitudes de familiares y amigos, de los viajes, de la lectura de periódicos y de libros; escuchando la radio o viendo cine o televisión... Por lo general, la educación informal no está organizada; es asistemática, no intencional en ocasiones, pero a ella se debe el gran bagaje de conocimientos que cualquier persona, incluso de alto nivel cultural, adquiere a lo largo de la vida.» *La crisis mundial de la educación.* Madrid, Santillana, 1985, p. 47.

(4) Nassif, R. *Op. cit.,* p. 276.

en los que se reconoce cierta intencionalidad, aunque actúen totalmente al margen de la institución escolar. Es éste el caso del material objeto de nuestro estudio en el presente trabajo.

Educan la religión, a través tanto de los rituales como de la predicación, el arte, la arquitectura y la urbanística, organizando el espacio donde se desarrolla la vida del hombre según una escala de valores cuya jerarquía la sociedad ha legitimado. Educan, asimismo, las leyendas, las máximas, los proverbios y refranes populares, que no sólo transmiten un saber empírico en frases cortas, sencillas y fáciles de memorizar, sino que además alertan, con igual simplicidad, acerca de las penalizaciones que la sociedad depara a aquellos que se desvían.

Son muchos, pues, los agentes educadores no institucionales y todos ellos podrían constituir la materia prima que nos permitiría realizar la historia de esta modalidad de educación, seguros de acercarnos, a la vez, a los procesos educativos de las clases populares.

En este trabajo nos ocuparemos de un agente educativo que, según veremos en los apartados siguientes, tuvo presencia destacada entre las gentes sencillas durante el siglo XIX: los almanaques y calendarios. Creemos, pues, que estos libros y folletos pueden constituir una fuente para historiar una parcela poco conocida de la educación, la de la educación informal.

Seguidamente nos ocuparemos de exponer las razones que, a nuestro juicio, hacen viable esta propuesta. Pondremos un límite cronológico a nuestras reflexiones sobre el tema entre las últimas décadas del siglo XVIII y finales del siglo XIX, sin que, en algún momento, dejemos de hacer incursiones en un pasado más lejano.

Con referencia al material que hemos utilizado, hay que decir que contrasta la abundancia del que corresponde a la segunda mitad del siglo XIX respecto al de la primera mitad de este siglo. Sin embargo, tal desproporción parece lógica teniendo en cuenta que estos libros son pequeños, frágiles; que están impresos en papel de mala calidad y que, por su uso, estaban destinados a numerosas manipulaciones y a múltiples préstamos. Razones sobradamente suficientes para que su conservación fuera difícil, tanto más cuanto más nos alejemos en el pasado.

El tiempo y la fragilidad de estos libros –casi siempre folletos– sin duda han ocasionado una «selección» que parcializa la totalidad. La conciencia de este hecho nos obliga a partir de tal supuesta parcialidad.

1. VIABILIDAD DEL USO DE ALMANAQUES Y CALENDARIOS COMO FUENTE PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Proponer el uso de los almanaques y calendarios como fuentes para historiar la educación de las clases populares es, a la vez, sugerir una ampliación de la materia prima de estudio en nuestra especialidad, ya que su utilización en este

sentido es hasta el momento inusual. Por tanto, en primer lugar nos ocuparemos de justificar nuestra propuesta, estableciendo las razones que, a nuestro juicio, hacen posible la utilización de estos fondos para historiar la educación, en nuestro caso, de España. Tal justificación constituye, pues, la base en la que fundamentaremos las cuestiones aquí planteadas y las conclusiones a las que hemos llegado.

Consideramos que hay dos razones fundamentales que hacen posible el empleo de almanaques y calendarios como fuentes para historiar la educación: por un lado, su intencionalidad educativa y, por otro, la amplia divulgación popular que tuvieron. A estas cuestiones nos referiremos seguidamente.

1.1. *Intencionalidad educativa*

El almanaque nace ligado a la necesidad de medir el tiempo. La etimología de la palabra así lo atestigua. Procedente del hispanoárabe «mañah», aunque de origen incierto, es muy probable que signifique, igual que en el árabe vulgar, «parada en un viaje», de donde, por similitud, vendría «signo del zodíaco» en el sentido de lugar en el que se estaciona el Sol durante parte del año. Más tarde este vocablo se convirtió en «almanaque» o libro basado en las consecuencias de aquellos signos (5). En el mismo sentido se usa «calendario», del latín «calendarium», y éste, de «kalendae», primer día del mes. De ahí que utilicemos las dos palabras como sinónimos, teniendo en cuenta además que los libros que hemos utilizado son denominados indistintamente con cualquiera de los dos vocablos.

La función del almanaque de contabilizar el tiempo, registrándolo, supone la transmisión de ese registro a todos los que comparten igual forma de organización temporal. Así es que estos repertorios se concretan en impresos, hojas sueltas, folletos o libros que comprenden todos los días del año distribuidos en meses, con datos astronómicos tales como las fases de la Luna, ortos y ocasos del Sol y su entrada en los signos del Zodíaco, el comienzo de las estaciones, etc. También incluyen indicaciones relativas a las festividades religiosas y celebraciones de santos; datos de gran importancia, sobre todo, en los países de la Europa precapitalista, de economía fundamentalmente agraria y de fuerte implantación religiosa. La indicación de las fiestas de precepto era fundamental en la cultura campesina, no sólo porque la obligatoriedad de ciertas fiestas imponía la asistencia a los cultos bajo pena, sino también porque estas fiestas, enraizadas en ancestrales rituales paganos agrarios, conformaban una parte importante de la vida de las gentes del campo y constituían una de las pocas formas de reunión y diversión.

Tenemos, pues, que desde sus orígenes el almanaque tiene una finalidad instructiva que, aunque elemental, sirve para contribuir a la organización de la vida

(5) Corominas, J. y Pascual, J. A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* Vol. 1. Madrid, Gredos, 1980, p. 184.

cotidiana. Y si en sus comienzos los almanaques atienden fundamentalmente a la información sobre fiestas religiosas y datos astronómicos básicos, posteriormente esa información se amplía y abarca otros aspectos de la vida tales como los cuidados agrícolas, la medicina, la higiene, la moral, etc.

Este carácter educativo que se desprende de la misma temática del almanaque aparece expresamente indicado en algunos de ellos. Así, por ejemplo, en el *Almanaque popular y religioso de España para el año de 1849* (6), en el prólogo –«A los lectores»–, se explica qué es un almanaque y cuál es su objetivo de la siguiente manera:

> «El *Almanaque* es el libro que se dirige especialmente a la familia y debe redactarse, por tanto, en términos que pueda ésta buscar en cada día la instrucción y la enseñanza práctica que le son tan necesarias. El *Almanaque* debe ser el «vademécum» de cada uno de los miembros de la familia, cualquiera que sea su edad y su clase. Debe contener en un lenguaje sencillo, claro y preciso los conocimientos indispensables a todos; tratando las cuestiones de moral, de educación, de derecho público, de agricultura, de horticultura, de higiene, de economía política, de comercio, de industria, de estadística, etc., de modo y forma que las personas de todos los sexos, edades y rangos encuentren alguna instrucción, alguna enseñanza útil y adecuada a sus gustos y profesiones.»

Después de esta definición tan clara, a la que nada podríamos agregar para mejorarla, establece su intención de orientar a los lectores en cuestiones de educación moral:

> «Debe tener también el *Almanaque* por principal objeto el dinfundir el amor a la virtud, base de la estabilidad de los estados y de la felicidad pública y particular. Debe inspirar constantemente el amor a la religión, al orden, al trabajo; el respeto, a las instituciones protectoras de la familia y la propiedad, columnas indestructibles del edificio social.
>
> Nada es más a propósito para conseguir tan importantes objetos como estos pequeños libros que, bajo una forma modesta y a un precio asequible a la generalidad, pueden llegar a ser poderosos instrumentos de la reforma moral y de la civilización, propagando útiles verdades, destruyendo antiguos errores y poniendo en conocimiento de todos los descubrimientos e invenciones de reconocida utilidad, las modificaciones de las leyes y todas aquellas cosas que no deben ignorarse por nadie...» (7)

También con gran claridad se exponen los fines educativos en el *Calendario profético, popular, ilustrado y progresivo para el Reino de Valencia* del año 1860 (8), más conocido con el nombre de «Pata de Cabra». En el prólogo figura un encabezamiento en el que se expone, no sin cierta presuntuosidad, el fin educativo que guía a los autores de este libro: «Derramad la instrucción sobre la cabeza del pueblo, pues le debéis ese bautismo.» Más adelante se explicitan estos objetivos, ubicándolos lejos del afán de lucro, ya que, según se explica en el

(6) Madrid, Imprenta de don Anselmo Santa Coloma, 1849.
(7) *Ibidem*, pp. 3-4.
(8) Valencia, Imprenta y Librería de Ferrer Aisa, ¿1859?

mismo prológo, «la idea de la especulación estaba muy lejos de nosotros, amantes del pueblo...» (9).

También en este texto aparece la preocupación por utilizar un lenguaje atractivo y fácil, al alcance de todos o, lo que es lo mismo, de nivel popular:

> «Por eso nos impusimos la misión de instruirlo deleitándolo (al pueblo), y nuestros esfuerzos no han sido infructuosos. Así lo prueban su larga existencia, el crecido número de ejemplares que se expenden (sic) todos los años y la aceptación que ha alcanzado este Almanaque en esta provincia y fuera de ella, porque es considerado como una enciclopedia de conocimientos útiles a toda clase de persona.» (10)

El *Kalendario rústico para el año de 1798* (sic), que, como su nombre indica, va dirigido a las gentes del campo, expresa igualmente en el prólogo su finalidad educativa, que es la de

> «procurar dirigir con acierto la mano del labrador, cuyo exercicio (sic) reducido en el día a la simple imitación irá en continua decadencia hasta tocar el extremo de su ruina, si no se le auxilia con oportunidad y con zelo (sic) del bien público. Para que se adelante la Agricultura necesita no sólo de muchos y robustos brazos, sino también de talentos observadores...» (11).

También dirigido especialmente a los campesinos, el *Almanaque ilustrado del labrador y del ganadero* de 1860 se propone, como el anterior, dar orientaciones para la práctica de una agricultura racional y llenar el vacío que, al parecer, seguía existiendo en ese sentido. Por los objetivos propuestos y por el contenido, su autor considera que tiene «la importancia de un libro verdadero, con todas las ventajas de una publicación económica: en lo que creemos hacer un servicio a la población de nuestros campos, en general, y especialmente a los labradores y ganaderos, que tendrían una guía especial o 'vade' que consultar con utilidad a cada momento de vacilación...» (12).

Instrucciones más especializadas contiene el *Almanaque higiénico* de 1880 (13), cuyo contenido persigue la finalidad de que «las personas agenas (sic) al arte de curar puedan encontrar en su lectura provechosos consejos para muchas circunstancias de la vida, evitándose al seguirlos infinitas molestias y aun crueles dolores; tal es la obra de la previsora higiene» (14). Como se anuncia en el breve prólogo, este almanaque contiene, además de la información propia de estos libros, es decir, festividades religiosas, fases de la Luna, etc., una serie de artículos redactados con claridad y sencillez sobre medidas elementales de higiene.

---

(9) *Ibídem*, p. 5.

(10) *Ibídem*, p. 6.

(11) *Kalendario rústico para el año de 1798 dispuesto por unos aficionados al estudio de las Ciencias naturales y amantes de la felicidad pública.* Salamanca, Francisco de Toxar, ¿1797?

(12) Vega y Ortiz, D. de la. *Almanaque ilustrado del labrador y del ganadero.* Madrid, Imprenta de José Casas y Díaz, 1859, p. 34.

(13) Borrel y Miquel. *Almanaque higiénico 1880.* Madrid, Establecimiento tipográfico de Segundo Martínez, 1879.

(14) *Ibídem*, p. 7.

Como se ve, la intencionalidad educativa de los almanaques aparece expresamente citada en muchos de ellos; nosotros hemos tomado sólo unos pocos ejemplos que puedan servir de apoyo a nuestra argumentación. Por último, haremos referencia a un almanaque que, por su forma y su contenido, es diferente a la mayoría de los que hemos utilizado para este trabajo. Es el *Almanaque de la Filosofía,* editado en Valencia en 1830 (15). Su contenido es de carácter filosófico y su forma no responde a la de la generalidad, ya que no contiene calendario ni santoral, ni datos astronómicos. Se asemeja, en cambio, en la presentación del contenido, sencillo y claro; pretende ser «un código de verdades entresacadas de la hojarasca que las atavía» con el objeto de que ellas puedan «producir mucha utilidad» (16). Es similar a un diccionario, como también se indica en el subtítulo. El vocablo «almanaque», pues, no se ha usado en este caso en su sentido estricto, sino en el más amplio de compendio de saberes útiles que, seguramente por ese entonces, ya era consustancial a este término.

El fin educativo se expresa de forma muy semejante a la que hemos visto en los casos anteriores:

> «Las máximas breves, cuya evidencia es palpable, se imprimen fácilmente en la imaginación: el hombre no las olvida; le sirven a veces para hacerle volver atrás del camino del vicio y, cuando menos, le enseñan a discurrir porque es incalculable el número de pensamientos que se originan y nacen, a veces, de una sola verdad.» (17)

En aras de la sencillez y la claridad y con el propósito de llegar a un público muy amplio, el pensamiento de los filósofos se ha simplificado en extremo y reducido a máximas. Satisfecho con su tarea, el anónimo autor expresa, finalizando el prólogo: «Ya podéis, amables señoritas, leer algunos trozos de los filósofos griegos, latinos, ingleses y franceses, no en lengua extraña y de vosotros no entendida, no vestidos con túnicas y mostrando sus luengas barbas y más luengos vigotes (sic), sino acicados a la española y hablando castellano.» (18)

Es manifiesto el pesimismo del autor respecto a la capacidad intelectual femenina; pesimismo que no hace más que dar pruebas de una mentalidad no superada aún. Pero yendo al asunto que nos ocupa en este apartado, observamos que queda clara la intención de hacer asequible al gran público el pensamiento de los filósofos más conocidos.

Atendiendo a la relación de autores que contiene este pequeño libro, salta a la vista la ausencia de Rousseau y Voltaire; falta que no hace más que dar testimonio de un contexto histórico-político (este almanaque fue editado en 1830) adverso para determinadas formas de pensar. El absolutismo de Fernando VII había desacreditado, con la calificación de «herejes», a estos filósofos y a todos

(15) Almanaque. *Almanaque de la Filosofía, o sea, diccionario de los pensamientos más selectos de Séneca, Cicerón y demás filósofos antiguos y modernos.* Valencia, Imprenta de Gimeno, 1830.

(16) *Ibídem,* p. 6.

(17) *Ibídem,* p. 7.

(18) *Ibídem,* p. 8.

aquellos que no respondían a los más estrictos dictámenes de la Inquisición. Como podemos comprobar aquí, el almanaque es hijo de su tiempo, da fe y testimonia lo que en él ocurre, aunque a veces de manera silenciosa, omitiendo información, como en este caso. Sobre este tema volveremos más adelante.

Podríamos inferir, también de este hecho, que sus autores, o sea, los poseedores de la palabra, afiliados de alguna manera al poder, hacen llegar a las clases populares «subalternas» –según expresión de Gramsci–, en esto como en lo económico, una cultura pasada por el tamiz de sus propios intereses, de sus circunstanciales conveniencias o de sus miedos personales.

1.2. *Divulgación amplia y de nivel popular*

Si bien es cierto que el objetivo educador de los almanaques es evidente, según hemos visto en el parágrafo anterior, este aspecto por sí solo no bastaría para considerar estos libros como medios de educación. Es necesario, además, que las orientaciones allí contenidas lleguen al público o, en otras palabras, que sus enseñanzas se divulguen.

Analicemos, pues, este asunto, que podríamos concretar en la siguiente pregunta: ¿tenían los almanaques y calendarios una buena difusión? El primer argumento en favor de una respuesta positiva a esta cuestión lo constituye el propósito de divulgación, que es consustancial a este tipo de libros. Tal propósito va a condicionar su contenido y su forma, de manera que la venta sea lo más extensa posible.

En cuanto a su contenido hay que decir que el almanaque está estructurado para gentes que leen poco o que no leen y sólo escuchan el mensaje a través de otra persona que sabe leer o de una tercera que lo escuchó y luego lo cuenta. De ahí que la información esté expresada con lenguaje claro y de fácil comprensión, como ya hemos señalado, y se refiera a pocas cuestiones; todas útiles para una buena organización de la vida del trabajo y de la familia. Consejos prácticos, pues, para la vida diaria, sin dejar de lado, en muchos casos, las orientaciones morales. Mensajes útiles, claros y simples constituyen las características más destacadas de su contenido, atendiendo de este modo a las necesidades de instrucción del hombre común de una manera general. La temática es variada, como veremos luego más detenidamente; lo que garantiza que fuese también variada su clientela.

Su forma favorece igualmente la difusión. Son libros pequeños con pastas de papel de colores llamativos, con pocas páginas y, a veces, de tamaño muy reducido (19), «de bolsillo», diríamos hoy. Sus escasas dimensiones los hacían fácilmente manipulables tanto para el público comprador como para algunos

(19) Hay algunos muy pequeños, como el *Almanaque ilustrado y profético de España*, editado en Granada por la Imprenta de Benavides en 1849, que mide 6 cm de ancho por 9 cm de largo. Pero, en general, la media de las dimensiones es de unos 10 × 11 cm.

de sus vendedores, los buhoneros, cuya vida errante exigía estas condiciones físicas del libro.

Los títulos con los que sus autores los nombraban debieron constituir, asimismo, un reclamo para el gran público, a la vez que expresaban el carácter popular de estos libros. Solían contener expresiones como éstas: «del campesino», «rústico», «del labrador y del ganadero», «útil a todas las clases de la sociedad», «el importante a todos», «popular», etc.

Por último, su bajo precio es otro factor que aseguraba la venta y difusión, al tiempo que prueba que iba dirigido a un público humilde.

Los mismos almanaques nos dan idea de la aceptación que estos libros tenían entre el público. Así, por ejemplo, en el ya citado *Almanaque higiénico* se dice, en el prólogo, que «entra en el cuarto año de su publicación. El favor que el público le ha dispensado, nos obliga a perseverar en nuestra idea de difundir los conocimientos higiénicos de una manera sencilla, que indudablemente es la que con mayor gusto se lee y fácilmente se retiene» (20).

También en el *Kalendario rústico* (sic) se hace clara mención de ese carácter de nivel popular que persigue el almanaque. En el prólogo da noticia de la publicación del *Semanario de Agricultura y Artes,* de reciente aparición por esas fechas, y aclara que, sin embargo, era necesario «otro estímulo más manual, menos costoso y más acomodado a la inteligencia del simple agricultor: un Kalendario (sic) rural en el qual (sic), a ejemplo de casi todas las naciones cultas de Europa, se diesen no memorias, disertaciones ni largas discusiones, sino preceptos fáciles, concisos y repartidos por las diferentes épocas del año» (21).

La larga vida de algunos calendarios, tales como el llamado *Pata de cabra* (22) o el *Zaragozano* (23), o el *Lunario* de Jerónimo Cortés (24), seguramente el más famoso de todos, da idea también de la aceptación de la que eran objeto y, en consecuencia, de su gran difusión.

Otro factor que incide en el mismo sentido es el interés que suscitaba, el cual, indudablemente, radicaba en la utilidad prestada, grande y variada, como hemos visto. Pero despertaba igualmente otros intereses, porque, además de la indicación de los hechos y aconteceres que podían colocarse en una línea cronológica más o menos cierta, como las lunaciones, las fiestas religiosas o civiles, etc., el almanaque se aventuraba, adentrándose en la parte desconocida y misteriosa del tiempo, con sus predicciones meteorológicas y astrológicas.

---

(20) Borrel y Miquel. *Almanaque higiénico 1880. Op. cit.,* p. 7.

(21) *Kalendario rústico. Op. cit.,* p. 10.

(22) Hemos utilizado la edición del año 1860 del *Calendario profético popular ilustrado para el reino de Valencia,* conocido como «Pata de Cabra», que constituye la 16 edición.

(23) Hemos comprobado la existencia de ediciones de este calendario durante toda la segunda mitad del siglo XIX y la primera década del siglo XX.

(24) Cortés, J. *Lunario nuevo, perpetuo y general y pronóstico de los tiempos universales.* Madrid, Pedro Madrigal, 1598. Hemos utilizado esta edición, la tercera, y hemos comprobado la existencia de varias ediciones en los siglos XVIII y XIX, así como una en 1904, realizada en Madrid en la Imprenta Universal.

No cabe duda de que estas profecías debiero despertar gran expectación. Por un lado, entre aquellos que, por dedicarse a la agricultura, necesitaban una información con la que guiar sus tareas y para quienes un «año poco venturoso» o, por el contrario, un «año bueno» podían marcar de manera decisiva el ritmo de su existencia. Por otro lado, entre aquellos que, con la esperanza de superar una vida precaria, buscaban en el futuro desconocido –como en todos los tiempos– las señales de una vida nueva. Para éstos, los astrólogos auguraban acontecimientos, alimentando la fantasía, indicando algunas veces los supuestos fundamentos científicos de sus vaticinios. Tal es el caso del *Calendario del Campesino para el año 1877,* donde se anuncia: «Contiene, con mucha extensión, lo que generalmente se inserta en los Calendarios y la parte astrológica está basada en las muchas y repetidas observaciones hechas en el trascurso de cuarenta años por un valenciano campesino, sectario de la doctrina astrológica de su paisano, D. Jerónimo Cortés, y de la Mrs. Coulvier.» (25).

Algunos calendarios anunciaban su rasgo profético en el mismo título. Así, por ejemplo, tenemos, entre otros muchos, el *Almanaque ilustrado y profético de España* (26), el *Almanaque histórico o diario ilustrado y profético de España, para el año 1843* (27), etc. En algún caso el autor o editor da cuenta, en las primeras páginas, de sus aciertos para los años anteriores, dando fe de la solidez de sus augurios.

En general, todos aventuraban sus pronósticos para el año nuevo, casi siempre en un apartado que se denominaba «Juicio del Año» y que las más de las veces estaba escrito en verso. Con frecuencia estos vaticinios entretejían religiosidad católica con creencias astrológicas.

Una convivencia de lo religioso y lo profano que también daba pautas acerca del carácter popular del sector al que iba dirigido el almanaque. He aquí uno de estos juicios:

«Rige este año en que entramos
Marte, que es Dios de las guerras,
Pero no temáis que airado
Abrace el mundo con ellas;
Será afable y nos dará
Húmeda la primavera,
Y abrasador el estío,
Y en el invierno las sierras
con nieve coronará,
Y en el otoño con fuerza
Hará que los vientos silben
Y se hinche la mar soberbia.
(...)

(25) D. R. *Calendario del campesino para el año 1877.* Madrid, Imprenta de la Viuda de García a cargo de M. Zazo, 1876, p. 1.

(26) Granada, Imprenta de Benavides, 1849 (noveno año de su publicación).

(27) Madrid, Oficina del Establecimiento Cultural, 1842.

Y será malo este año
Para el gandul y bavieca,
Para el necio y el avaro,
Que a costa del pobre medra.
Pero para el virtuoso
Que ama a Dios y en él espera,
Para el laborioso y listo
Y el pródigo que venera
Y ejerce la caridad
Habrá paz y habrá riquezas.
(...)
Marte no protege a tunos;
Con que, así, quien medrar quiera
Trabaje y confíe en Dios
Y adore su Providencia.» (28).

Algunos pronósticos iban dirigidos fundamentalmente a los trabajadores del campo; eran de tipo meteorológico y solían ser más racionales que los anteriores. En el *Almanaque ilustrado del labrador y del ganadero* leemos los siguientes:

«El año de 1860 será más que regular para los cereales y frutos de gran cultura, pero muy particularmente para las legumbres o menestras.
Bueno en frutos arbustivos de Verano, pero menos bueno para los de Otoño, escepto (sic) el del olivo.
Poco venturoso para la cría de ganados, aunque los prados darán muy buenos productos, y de buena sazón, a causa de la humedad y fríos prolongados del Invierno.
En lo general, será un año muy temprano.
El Invierno, prolongado y muy frío a la conclusión.
La Primavera, lluviosa y revuelta.
El Verano, anticipado y caluroso y, a la conclusión, revuelto y tempestuoso.
El Otoño, fresco y menos que medianamente húmedo.
La salud pública se resentirá no poco de la variedad de los temporales, de los hielos tardíos y de la humedad y brusca transición de las temperaturas a la conclusión del Estío.» (29)

Las consideraciones hasta aquí realizadas nos permiten inferir la posibilidad de una difusión amplia de los almanaques y, por tanto, también de sus mensajes educativos. Pero la posibilidad por sí misma no basta, deberemos detenernos a pensar además acerca de la existencia o la ausencia de canales que aseguraran la difusión que los factores anteriormente estimados propiciaban.

Los mismos libros nos dan noticia sobre este asunto, ya que en la etapa o en la contratapa suelen aparecer los lugares de venta. Tomemos un ejemplo; el *Almanaque popular y religioso de España para el año 1849* notifica en la contratapa que «se venderá en Madrid: En las librerías de *Boix,* Puerta del Sol; en las de *Matute* y

(28) Almanaque. *El importante a todos. Almanaque para 1867.* Madrid, Imprenta de Manuel Alcaraz, 1866, p. 3 (sin paginar).
(29) Vega y Ortiz, D. de la. *Almanaque ilustrado del labrador y del ganadero. Op. cit.,* p. 7.

Tieso, calle de Carretas; *Monier,* Carrera de San Gerónimo (sic), y *Villa,* Plazuela de Santo Domingo. En las *provincias:* En todas las principales librerías» (30).

Pero más allá de Madrid y las capitales y ciudades de provincias, el almanaque podía extender su radio de acción y llegar hasta recónditos lugares de la España rural. Lo hacía, algunas veces, de la mano de los ciegos que, entre otras cosas, vendían también calendarios. Así lo testimonia José María Iribarren en *Retablo de curiosidades. Zambullida en el alma popular,* recordando el pregón de uno de estos ciegos vendedores que anunciaba el calendario *Zaragozano:* «¡Calendario Zaragozano! ¡Trae fríos, escarchas y nieves en invierno y calores en verano!» (31)

Recuerda, asimismo, este autor que los ciegos del distrito de Tudela se surtían de los «Zaragozanos» en la librería de Suribán, desde la que comenzaban sus andanzas de vendedores ambulantes por pueblos y aldeas (32)

Otros buhoneros también vendían, además de objetos diversos y libros, los almanaques. En la literatura de Pío Baroja tenemos prueba de estos hechos. En *Las mascaradas sangrientas* Baroja inmortaliza al vendedor de calendarios al dar a uno de los personajes de esta novela el apodo de «tío Calendario». Era el «tío Calendario» un singular personaje, feo, mal vestido y petulante, tan enamorado de los libros como de las mujeres, que se dedicaba a la compraventa de libros usados y a la venta de almanaques. En el contexto de las postrimerías de la primera guerra carlista –la acción se sitúa en los primeros meses de 1839– el «tío Calendario» «solía vender entre los soldados, almanaques, naipes, libros verdes y algunos opúsculos de magia, de quiromancia y de cartomancia...» (33).

No obstante, a pesar de los argumentos hasta aquí mencionados, debemos anotar una dificultad importante para la divulgación de almanaques y calendarios y es el hecho de que el uso de ellos está mediatizado por el conocimiento de la técnica de la lectura. Ello viene a condicionar de forma negativa su uso por parte de los analfabetos, que eran mayoría en la primera mitad del siglo XIX y constituían un porcentaje muy elevado en la segunda (34). Esto es así, sin duda. Ciertamente llevan gran desventaja los mensajes educadores de estos libros respecto a otros mensajes puramente orales, como pueden ser los de los sermones, por nosotros estudiados en un trabajo anterior (35).

(30) Almanaque. *Almanaque popular y religioso de España para el año 1849.* Madrid, Imprenta de don Anselmo, Santa Coloma, 1848 (contratapa).

(31) Iribarren, J. M. *Retablo de curiosidades. Zambullida en el alma popular.* Pamplona, Editorial Gómez, 1965, p. 22.

(32) Sobre el comercio de libros entre ciegos, puede verse Zavala, I. «Entre ciegos anda el libro», en I. Zavala, *El texto en la historia,* Madrid, Editorial Nueva Cultura, 1981.

(33) Baroja, P. *Las mascaradas sangrientas. Obras Completas.* Tomo IV. Madrid, Biblioteca Nueva, 1948, p. 491 y ss.

(34) Luzuriaga, L. *El analfabetismo en España.* Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1919.

(35) *La oratoria sagrada como medio de educación cívica en los inicios del liberalismo español (1808-1823).* Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1990.

«La oratoria sagrada como fuente para la Historia de la Educación en España», en *IV Coloquio de Historia de la Educación,* Palma, Universitat de les Illes, Baleares, 1986, vol. II.

Sobre el mismo tema véase también Escolano, A. «Discurso religioso, mentalidad social y educación. Los sermonarios como fuente histórico-pedagógica», en *IV Coloquio de Historia de la Educación, op. cit.,* vol. II.

Hay que decir, sin embargo, que las instrucciones de los almanaques podían también transmitirse oralmente. Su información y las orientaciones redactadas, como ya hemos dicho, en frases cortas, de lenguaje claro y sencillo, son de fácil memorización para aquel que, no sabiendo leer, las escuche.

No es ajeno tampoco a estos libros el recurso didáctico de la versificación como forma de aprendizaje rápido, perdurable y de fácil transmisión oral. Veamos, por ejemplo, cómo enseña las vigilias el *Calendario perpetuo en verso para saber los días de fiesta, témporas y vigilias de todos los años* (36):

«Las que traen vigilia son
El Bautista con Matías,
San Lorenzo y de María
La milagrosa Asunción;
Santiago con los dos,
Andrés y Bartolomé;
Más el apóstol Tomás
Y Natividad de Dios,
Todos los Santos y más
Mateo, Judas, Simón,
Pedro y Pablo; en conclusión,
son días que ayunará.» (37)

Queremos decir con esto que el analfabeto podía recibir instrucción de los libros escritos cuando éstos reunían ciertas condiciones de simplicidad e interés para el público lector y oyente, como las que hemos descrito para los almanaques; formándose así la unión de la cultura oral y la escrita. Julio Caro Baroja señala la importancia de la tradicioín escrita combinada con la oral y alude, para reflejar este hecho, a un texto satírico del siglo XVIII:

> «¿Con qué se ha de divertir (por lo general) una Mona, sino con un mazo de Comedias y Saynetes (sic) ridículos? ¿Con qué han de arrullar los Ayos y Amas a sus Señoritos, sino con los cuentecillos que hayan aprendido en algunos papeles periódicos? ¿Qué puede oír un corro de lacayos que espera en un portal la salida de sus Amos, sino ciertos versos, relaciones y curiosos romances, mascados por uno, que se encontró por casualidad, que conociera las letras?» (38)

También el *Kalendario rústico* (sic), ya citado, deja constancia de esta combinación de culturas oral y escrita cuando en un diálogo entre el cura y el alcalde de una supuesta aldea aquél advierte a éste que no debe permitir que nadie se excuse de *oír* los conejos del *Semanario de Agricultura y Artes* (39).

Muy bien reflejado apaece el asunto que aquí nos ocupa en *La tribuna* de Emilia Pardo Bazán. En el contexto de «La Gloriosa», Amparo, la heroína de la novela, cigarrera de una fábrica de tabacos, se convierte en una verdadera tribu-

(36) Madrid, Imprenta de Aguado, 1821.
(37) *Ibídem*, p. 7.
(38) Berrueta, M., citado por Caro Baroja, J. *Ensayo sobre la literatura de cordel.* Madrid, Revista de Occidente, 1969, p. 70.
(39) *Kalendario rústico. Op. cit.*, p. 26.

na propagando las ideas republicanas. Lo hace a través de la lectura de los periódicos, realizada en voz alta para sus compañeras analfabetas mientras éstas trabajan. En impecable descripción la autora nos pone en contacto con aquella realidad: «De la colectividad fabril nació la confraternidad política; a las cigarreras se les abrió el horizonte republicano de varios modos: por medio de la propaganda oral, a la sazón tan activa, y también, muy principalmente, de los periódicos que pululaban. Hubo en cada taller una o dos lectoras; les abonaban sus compañeras el tiempo perdido y adelante. Amparo fue de las más apreciadas por el sentido que daba a la lectura. (...) La figura de la muchacha, el brillo de sus ojos, las inflexiones cálidas y pastosas de su timbrada voz de contralto contribuían al sorprendente efecto de la lectura.» (40)

Por otra parte, hay que decir, asimismo, que alguna información podía recibir el analfabeto de forma directa, ya que en el almanaque, además de los signos de la escritura, se utilizaban otros símbolos fácilmente asequibles, como los que indicaban las fases de la Luna o las festividades religiosas; lo que podía facilitar una «lectura» elemental (41).

2. LA TEMÁTICA DE LOS ALMANAQUES

En este apartado nos referiremos a los temas que más comúnmente son objeto de consideración en almanaques y calendarios. La lectura de estos libros permite comprobar la variedad de asuntos en ellos recogida que, por otra parte y de forma coherente con su carácter popular, atiende a las necesidades de las gentes sencillas.

En primer lugar, la temática del almanaque estará relacionada con su función primordial de medida del tiempo, tal como habíamos visto anteriormente. De ahí que en todos ellos aparezca una primera parte dedicada a este cómputo. Casi todos inician sus páginas con un primer apartado que denominan «Épocas célebres», en el que ubican el presente año en relación con el nacimiento de Cristo, con la creación del mundo, con el diluvio universal y, de modo más local, con la población de España. Siguen datos que cumplen una función de servicio a un público mayoritariamente religioso, tales como el cómputo eclesiástico, las fiestas movibles, las cuatro témporas; y datos astronómicos elementales, como las cuatro estaciones y los eclipses de Sol y de Luna. Algunos agregan los días en los que se saca ánima y las velaciones. Seguidamente aparece la distribución de los días del año por meses, con el santoral, y las fases de la Luna, con sus signos distintivos.

Una vez cumplida la tarea de informar sobre el transcurso del tiempo objetivo a través de una cronología de sucesos reales, suelen aparecer las incursiones

(40) Pardo Bazán, E. *La tribuna.* Madrid, Taurus, 1968, p. 76.

(41) Un trabajo muy interesante y que nos pone al tanto de las diferentes formas de lectura de los calendarios es el artículo de Amades, J. «Calendarios para analfabetos», *Revista de dialectología y tradiciones populares, 9,* Madrid, 1953, pp. 417-466.

en el tiempo desconocido, probable, a través de los oráculos y las profecías. En algunos casos estas profecías se rodean de un halo de autenticidad, al presentar a sus autores como adivinadores de gran prestigio y probada eficacia, cuyos augurios cumplidos dan fe de su sabiduría. Otras veces la validez de los oráculos se sustenta en la aceptación que han tenido entre los pueblos antiguos más civilizados. Y, por fin, hay quienes presentan sus adivinaciones recubiertas de un matiz científico, apoyadas en cálculos matemáticos, por demás arbitrarios. Así, por ejemplo, el adivino de un almanaque del año 1842 promete a sus lectores que ése será un año de acontecimientos importantes, en base a sus cálculos aritméticos. Estos son el resultado de una suma en la que los sumandos son el año de la Revolución Francesa, colocado horizontal y verticalmente, al que se agrega el número de los reyes franceses posteriores a la Restauración. Así obtiene la singularidad del año 1842 (42):

Revolución francesa	1789
	1
	7
	8
	9
Restauración	1814
Luis	18
Carlos	10
Año singular	1842

Varias combinaciones de este tipo le dan igual resultado; lo que le permite asegurar la importancia del año 1842. Un viso científico para encubrir lo racional o lo irracional sin ningún disfraz adoptan mensajes dirigidos, indudablemente, a espíritus predispuestos a la fantasía, a la maravilla, pero, sobre todo, ávidos de esperanza en un medio adverso, necesitado de cambios. Así, estas páginas de los almanaques pueden ser elementos de reflexión no sólo sobre la mentalidad, sino también sobre las necesidades del público al que van dirigidas.

Otra vertiente del conocimiento del tiempo que ofrecen los almanaques es la que tiene relación directa con el trabajo agrícola. Las orientaciones dirigidas a los agricultores ocupan buena parte de las páginas de los calendarios. Fundamentalmente instruyen sobre las épocas apropiadas para los diferentes cultivos y la preparación adecuada de las tierras que ellos requieren. Estas instrucciones suelen estructurarse siguiendo el calendario mes a mes e indicando cuáles son los trabajos y cuidados que han de realizarse en cada uno; llamando la atención sobre los posibles sucesos meteorológicos pronosticados para cada mes. Estos consejos constituyen una forma elemental de instrucción para el campesino. Otras veces las orientaciones se realizan en forma de artículos cor-

(42) Almanaque. *Almanaque profético, histórico-político, moral, estadístico, pintoresco y útil para 1842.* León, Imprenta de Pedro Miñón, 1842, p. 7.

tos con enseñanzas concretas y prácticas, tales como «enfermedades del gusano de seda», «método de purificar los aceites», «modo de arreglar el gusto de la harina mohosa», etc.

Los temas de medicina suelen formar parte destacada del repertorio de los almanaques. Algunas veces, del mismo modo que para la agricultura, los consejos médicos se dan mes a mes en forma de precauciones que deberán tomarse en las diferentes épocas del año para conservar la salud, en atención a las diferencias climáticas de dichas épocas. Esta modalidad de consejos médicos, ligados a los diferentes períodos del año, tiene un lejano antecedente en las *Tablas de purgas y sangrías* –«para saber cuándo serán buenas o malas y en qué parte del cuerpo tienen dominio»–, en las que se recomendaban o prohibían estas operaciones en función de las posiciones del Sol en el Zodíaco. Así, por ejemplo, estando el Sol en Aries, con dominio sobre la cabeza, la purga es mala y la sangría es buena (43). Una larga tradición de estas creencias puede inferirse del hecho de que la misma tabla aparezca en el *Lunario* de Jerónimo Cortés –hemos utilizado el de 1598, que es la tercera edición– y en un almanaque de fines del siglo XIX editado en Mallorca. Más lejano aún en el tiempo, el *Calendario de Córdoba* recoge esta tradición médica de origen hipocrático (44).

Conviven estas antiguas creencias con posturas más racionales, que se expresan en orientaciones de carácter más general. Hay algunos calendarios que se especializan en temas de higiene. Los títulos de algunos de sus artículos nos pueden dar una idea de las necesidades del público de estos libros: «Apuntes higiénicos sobre la salud física y moral de los niños antes y después de su nacimiento», «Gimnasia doméstica sin peligros ni gastos» (artículo acompañado de ilustraciones para su realización), «Vendajes sencillos», etc. (45).

La moral ocupa un lugar importante en la materia presentada por los almanaques. La temática más generalizada hace referencia a asuntos que podríamos englobar en el título de «deberes del hombre», como la relación de las cualidades de un buen padre o de un buen hijo, etc. En algún caso se exceden los límites de una ética individual y punto de mira se sitúa en problemas sociales de interés universal, como es el de la esclavitud, por ejemplo. Estos artículos, al contrario que los anteriores, suelen ser extensos.

Muy cerca de los temas morales destacan igualmente los políticos, en los cuales el almanaque se pone estrictamente a tono con su tiempo; no del tiempo cronológico, del que por fuerza es deudor, sino del tiempo de las vivencias y experiencias que forman la Historia. Una *Reseña política de Europa en 1848* constituye un extenso artículo de un almanaque de 1849 (46). En la segunda mitad del

(43) Calendario. *Calendario de las Islas Baleares. 1898.* Palma, Imprenta y Librería de Guasp, ¿1897?, última página (sin paginar).

(44) Sobre este tema puede verse Samso, J. «La tradición clásica en los calendarios agrícolas hispanoárabes y norteafricanos», en *Segundo Congreso Internacional de estudios sobre las culturas del Mediterráneo occidental,* Barcelona, Imprenta Vda. Fidel, 1978.

(45) Borrel y Miquel. *Op. cit.,* p. 9 y ss.

(46) Almanaque. *Almanaque popular y religioso de España para el año 1849. Op. cit.,* pp. 155-163.

siglo XIX hemos localizado algunos calendarios que ya en sus nombres anuncian su especial carácter político, como el *Almanaque de la democracia para 1866* (47), donde se expone un conjunto de aspiraciones políticas democráticas que luego formarían parte del contenido doctrinario de la Revolución de 1868; o el *Almanaque civil de librepensadores para 1893* (48), que anuncia la posible y cercana conquista de una segunda república; o, en fin, el *Almanaque cómico del carlismo* (49), que recoge los nombres de los cabecillas del carlismo en armas en una especie de santoral demoniaco, amenizado con las caricaturas que la prensa liberal dedicó a la segunda guerra carlista.

Otros temas variados, útiles o simplemente curiosos, completan la variopinta gama de información de los almanaques. Así, las noticias históricas, que suelen reducirse a cronologías de acontecimientos destacados y al nacimiento y la muerte de reyes; las estadísticas de población de los principales estados europeos; los itinerarios de correos; las medidas métricas, los horarios de ferrocarriles y, entre la ciencia y la superstición, la fisiognómica suelen aparecer en algunos almanaques.

Hacia la segunda mitad del siglo XIX hemos observado una cierta especialización temática. Entre otros, anotamos la presencia de almanaques especialmente dedicados a la música (50), a la instrucción sobre el sistema métrico (51), al maestro (52), a la política y, curiosamente, al espiritismo (53). Hay que decir también que conviven con los de temática general.

3. LOS ALMANAQUES COMO LITERATURA DE TESTIMONIO

En este parágrafo proponemos la utilización de los almanaques como medios para el estudio y el conocimiento de la mentalidad de su época. Hemos entendido que el contacto directo con el grupo social que constituye su clientela transforma estos libros en inapreciables testimonios de su tiempo y de su gente que nos pueden permitir realizar un análisis social referido, fundamentalmente, a las creencias, las costumbres y los comportamientos. El almanaque nos muestra, como en un espejo, la imagen de los saberes, creencias y preocupaciones de ese público al que va dirigido. En algunos casos se puede apreciar claramente un proceso dialéctico entre el público lector y el autor o los auto-

---

(47) Madrid, Imprenta Universal a cargo de Lucas Polo, 1866.

(48) Madrid, José Matarredona y Ereño, ¿1892?

(49) Almanaque. *Almanaque cómico del carlismo para los años 1914 a 1999.* (Con sesenta caricaturas de las publicadas durante la última guerra por «El Motín».) Madrid, Establecimiento Tipográfico, ¿1913?

(50) Almanaque. *Almanaque musical y de teatros. Primer año 1868.* (Desde el 1.º de septiembre de 1866 al 1.º de septiembre de 1867.) Madrid, Imprenta de J. A. García, 1867.

Almanaque. *Almanaque musical de 1868. Año primero.* Barcelona, Casa editorial de don Andrés Vidal y Roger, 1868.

(51) Calendario. *Calendario del sistema métrico ilustrado para el año bisiesto de 1868.* Madrid, Imprenta a cargo de J. B. Morete, 1867.

(52) Almanaque. *Almanaque del maestro.* Barcelona, Juan Bustinos e hijo, 1872.

(53) Almanaque. *Almanaque del espiritismo para el año de 1873.* Madrid, Imprenta de D. J. M. Alcántara, 1873.

res, de forma tal que, asimismo, podríamos conocer, en el sentido ya señalado, a sus creadores.

Los almanaques, pregoneros puntuales de un tiempo concreto, recogen en sus páginas los aconteceres de ese tiempo; sobre todo, aquellos que interesaban a sus lectores y oyentes. De esta manera establecieron un contacto directo con la sociedad o el grupo social al que iban dirigidos y que año a año esperaba con interés tanto las novedades como las páginas que recogían una empírica y secular sabiduría que se reafirmaba cada temporada.

Tomemos algunos ejemplos, sin pretender hacer ahora un análisis exhaustivo. El *Kalendario rústico* (sic) declara que su intención es la de contribuir al fomento de la agricultura, considerada por su anónimo autor como «primer objeto de un sabio gobierno» de cualquier nación civilizada, que debe ocuparse de que los brazos del cultivador «sean dirigidos por las luces de los sabios que pongan al labrador mismo en estado de hacer nuevas empresas y experimentos, rompiendo la terca y supersticiosa adhesión que tiene (el labrador) a las máximas ciegas y escasas que recibió de sus mayores» (54). En general, el contenido de las orientaciones de este almanaque constituye una exposición del espíritu ilustrado en lo referente a esta materia. Todo el discurso de su letrado autor nos pone en contacto con las preocupaciones y la ideología de una élite dispuesta a reformar la nación. Tenemos, pues, en primer lugar, un testimonio del espíritu reformador de los ilustrados de la segunda mitad del siglo XVIII y de su afán de regeneración, que, entre otros aspectos, fijaría su atención en la agricultura, ámbito en el que también se trataría de aplicar las «luces» a las necesidades, como decía Jovellanos. El intento ilustrado de realizar una enseñanza racionalizada de la agricultura está presente en las reformas educativas de este período. Más allá de lo institucional, este afán reformador se hace explícito igualmente en esta forma no institucional de educación, de la que es testigo la fuente que utilizamos.

Desde una perspectiva dialéctica, también se ofrece testimonio de aquellos a quienes va dirigido el mensaje de este calendario: la masa popular que, aferrada a antiguas creencias, «ha obstruido los canales de la instrucción pública en materia de tanta utilidad» (55). Esta viene descrita en coloridas pinceladas que la retratan a través de sus costumbres y creencias en lo que tiene que ver con los quehaceres agrícolas, mediante el recurso de un diálogo entre el cura y el alcalde de una aldea imaginaria. El cura, representando al espíritu ilustrado, trata de corregir las ideas erróneas del alcalde, que indudablemente representa las creencias populares. En primer lugar, las respuestas del cura van dirigidas a combatir las creencias en la Astrología. «Los astros no pueden tener influxo (sic) sobre la libre voluntad del hombre (...), (que) tiene una razón que le debe dirigir y será culpable si no lo hace así, sin que le pueda excusar el pretendido influxo (sic) de su astro» (56), dice el cura, tratando de destruir supersticiones de las que hemos reco-

(54) *Kalendario rústico. Op. cit.*, p. 8.
(55) *Ibídem*, p. 13.
(56) *Ibídem*, p. 16.

gido abundantes pruebas en otros almanaques. Se ocupa, además, de refutar las opiniones campesinas respecto a la influencia de la Luna sobre la agricultura y sobre los procesos biológicos de animales y plantas. Tales refutaciones nos van señalando cuáles son esas creencias: el daño ocasionado por los cuartos de Luna en los animales, la influencia positiva del menguante en la realización de sementeras de todo tipo de frutos y hortalizas, etc., son temas de algunas de las supersticiones que en este calendario se tratan de destruir. Creencias igualmente infundadas, como la que versa sobre la maléfica influencia de los eclipses de Luna, a los que se considera causa de catástrofes tales como el hambre o la muerte de reyes, son también impugnadas.

La Luna, como elemento condicionador de la organización de la vida de trabajo campesina (por otra parte, característica de las sociedades europeas precapitalistas), queda aquí recogida del mismo modo que aparece claramente señalada la preocupación de una minoría oculta por eliminar estas y otras creencias erróneas: «estos delirios que reprueba la razón y condena la piedad cristiana» (57), como expresa el cura en una parte del diálogo que hemos citado.

El influjo lunar en los procesos agrícolas es tema muy repetido en estos libros y desde muy antiguo. Lo encontramos en el *Lunario* de Jerónimo Cortés, cuyo nombre es claro exponente de tales creencias. Y lo encontramos también muy posteriormente a este almanaque divulgador de las ideas de los ilustrados del que nos hemos ocupado.

Otras opiniones igualmente infundadas hemos recogido en el *Calendario del campesino* de 1877, en las que se establece una serie de preceptos que el campesino habrá de considerar para tener conocimiento acerca de la posibilidad de lluvias, temporales o buen tiempo; un código cuyas observaciones están vinculadas a elementos de la naturaleza: la Luna, el Sol, las estrellas y las aves del cielo son los protagonistas de sus pronósticos. Así, por ejemplo, son señales de próxima lluvia «cuando las estrellas volantes se apagan en el acto de verse» o «cuando gran parte del cielo se llena de nubecillas, cuyos contornos son curvos»; en cambio, hay buen tiempo «cuando las grullas vuelan alto» o «cuando los peces de los ríos y del mar saltan con frecuencia encima del agua» o «cuando los cisnes, hallándose en el agua, se encuentran unos con otros y no se zambullen», etcétera (58).

Hemos constatado que estas reglas son una repetición de las que aparecen en el *Lunario* de J. Cortés de 1598 (59). Casi tres siglos de idénticas creencias, habiendo sorteado con «éxito» los intentos reformadores de los ilustrados, constituyen toda una prueba de la fuerza de la inercia de las estructuras mentales (60) o de la «historia de las prisiones de la *longue durée*», como F. Braudel definió la historia de las mentalidades hacia finales de la década de los años cincuenta.

---

(57) *Ibídem*, p. 19.
(58) *Calendario del campesino para el año de 1877. Op. cit.*, pp. 60-64.
(59) Cortés, J. *Op. cit.*, pp. 97-100.

Sea como fuere, estos libros atestiguan una profunda y antigua sabiduría popular, que sobrevive al margen de la ciencia oficial, que calcula lluvias, tempestades o buen tiempo, indiferente a los instrumentos científicos, con códigos naturales, poéticos y románticos vinculados al ritmo vital de la existencia de aquellos hombres que, por su trabajo, viven en estrecho contacto con la naturaleza.

Otras antiguas creencias son recogidas, asimismo, en los calendarios, testimoniando la estabilidad de su arraigo entre las gentes. Tal es el caso de la superstición referida a la influencia de los cometas en los acontecimientos terrestres. En un almanaque de 1849 se realiza el siguiente pronóstico con motivo de la aparición de un cometa: «Un astrónomo ha pronosticado la vuelta del famoso cometa que apareció en 1264, después de haber completado por la segunda vez su evolución de 294 años desde que hizo la primera en 1556. Observaron los autores de aquella época que, durante los cuatro meses de su aparición, cayó enfermo el Papa Urbano y que murió la misma noche que el cometa dejó de estar visible. Pero no es sólo el Papa quien, por analogía, deberá considerarse amenazado antes de concluir el año 48 y en el transcurso del 49. Si vuelve a aparecer el mismo cometa, nos coge prevenidos. Creemos que su influjo se ha hecho ya sentir en Francia en el mes de febrero último y, desde marzo en adelante, en Italia y Alemania.» (61)

En otros campos del saber abordados por los almanaques, como el de la medicina, tenemos similares pruebas de viejas creencias que los calendarios vuelven a reactualizar. Un lenguaje que utiliza vocablos tales como «humores», «sangrías» o «purgas» está testimoniando la pervivencia de saberes médicos heredados de la ciencia hipocrática.

Otra prueba de la dificultad de modificar las costumbres la tenemos en aquellos almanaques que, en la segunda mitad del siglo, abordaron el tema del sistema métrico decimal, tratando de ayudar a su comprensión e implantación definitiva. *El Almanaque de Instrucción Pública para el año de 1874* da cuenta de la situación creada en este sentido cuando expresa que «una generación nueva hase formado desde esa época (la de su instalación) y, sin embargo, triste es decirlo, aún son muy pocos los que están versados en tan sencillísimo sistema. La culpa mayor la tiene el Gobierno, pues él, que debía dar el ejemplo, ha estado y está en muchas ocasiones usando el sistema antiguo o, al menos, simultaneando ambos» (62). El *Calendario del sistema métrico ilustrado para el año bisiesto de 1868* se propone como objetivo la difusión del nuevo sistema, para lo cual explica, con lenguaje sencillo, gráficos e ilustraciones, las medidas de longitud, peso y capacidad, así como la reducción de las antiguas a las modernas mediante tablas de equivalencias. Propone problemas y situaciones de la vida real en viñetas con llamativas imágenes.

---

(60) Sobre este tema puede verse Vovelle, M. *Ideologías y mentalidades.* Barcelona, Ariel, 1985.

(61) *Almanaque popular y religioso de España para el año 1849. Op. cit.,* pp. 128-129.

(62) Almanaque. *Almanaque de instrucción pública para 1874.* Madrid, Imprenta de La Idea, 1873, p. 35.

La Ilustración hubo de librar serias batallas para introducir las «luces», tratando de eliminar creencias infundadas y supersticiones. Posteriormente, la institución escolar iría extendiendo estos objetivos en la medida en que también se fuera extendiendo la educación a las clases menos privilegiadas. Sin embargo, esta lucha contra la ignorancia ha sido larga y costosa y algunas veces ha fracasado por motivos diversos, sin duda (algunos, bien analizados; otros, tal vez, menos conocidos). Al respecto creemos que es interesante tener presente que los planes educativos hubieron de asentarse en ese poso de sabiduría popular, como herencia colectiva que era y que, seguramente, no siempre fue tenida en cuenta debidamente.

Atención sobre este mundo reclamaba don Antonio Machado cuando en *Sobre Pedagogía,* escrito en 1913, planteaba la necesidad de planificar una educación popular que no se limitara a formar hombres en abstracto, sino que se especializara en la formación de hombres españoles. Conocedor del pueblo, de sus carencias e ignorancias, pero también de sus costumbres y, sobre todo, de su ética, Machado teme que se aborden temas de educación inapropiados, que no tomen en cuenta el sustrato ideológico de lo popular sobre el que necesariamente tienen que asentarse. Sospecha que pueda producirse una distorsión entre el proyecto teórico de los reformadores y las necesidades del pueblo. De ahí que entienda que es necesario enviar los mejores maestros a las escuelas rurales, pero, agregaba, «no basta enviar maestros; es preciso enviar también investigadores del alma campesina, hombres que vayan no sólo a enseñar, sino a aprender» (63).

No sería raro que ciertas formas de resistencia a la escolarización estuvieran vinculadas a un desconocimiento, cuando no a un menosprecio por parte de algunos educadores, de un saber que si bien estaba lejos de la ciencia oficial, constituía la referencia del quehacer del mundo rural y que era necesario comprender primero, para luego iniciar el intento de superarlo: «Siempre que trato con los hombres del campo –dice Machado–, pienso en lo mucho que ellos saben y nosotros ignoramos y en lo poco que a ellos importa conocer cuanto nosotros sabemos.» (64)

4. CONCLUSIONES

- El carácter educativo de los almanaques y calendarios está presente no sólo en la temática que abarcan, sino también en la finalidad perseguida, que algunos de ellos indican expresamente en sus primeras páginas. Frases como «nos impusimos la misión de instruir al pueblo deleitándolo» o «procuramos dirigir con acierto la mano del labrador» hablan del fin educativo que guía a sus autores.

(63) Machado, A. «Sobre pedagogía». *La Torre, 6,* Puerto Rico, 1968, p. 67.
(64) Machado, A. *Poesías completas.* Madrid, Espasa-Calpe, 1982, p. 160.

- Sus mensajes, que atienden a las necesidades del hombre común, están redactados en lenguaje claro, sencillo, que se comprende y retiene fácilmente. Si a estas características agregamos la de su bajo precio y el hecho de que los vendedores ambulantes los introducían en apartados lugares de la España rural, tenemos elementos de juicio para pensar que su difusión fue amplia entre las clases populares, constituyendo de esta manera un medio de educación no institucional. De esto deducimos su utilidad como fuentes para historiar la educación en su modalidad informal.

- Sin embargo, es obligado pensar que la divulgación habría de tener dificultades porque el acceso al uso de los almanaques y calendarios estaba mediatizado por el conocimiento de la técnica de la lectura. Esto vendría a condicionar de forma negativa su uso por parte de los analfabetos, que eran mayoría en la primera mitad del siglo XIX y un porcentaje muy importante en la segunda mitad. Pero atendiendo a la simplicidad de los mensajes contenidos en estos libros y al interés que indudablemente despertaban, habida cuenta de la temática tratada, los analfabetos podían recibir las orientaciones del almanaque a través de las personas que sabían leer, formándose la unión de las culturas escrita y oral, que, según investigaciones y testimonios aquí utilizados, era importante en los siglos pasados.

- Hemos considerado también los almanaques como testimonios de su tiempo y de las gentes de ese tiempo. Su contacto directo con el grupo social al que van dirigidos les permite reflejar sus preocupaciones, necesidades, creencias y comportamientos. En algunos casos reflejan, en el mismo sentido, las formas de pensar de aquellos que han elaborado los mensajes, es decir, de sus autores.

- Hemos constatado la supervivencia de seculares saberes vinculados a la agricultura y referidos al culto lunar; lo que viene a testimoniar, por un lado, la fuerza de la inercia de las estructuras mentales y, por otro, que hay una parte de la cultura popular que sobrevive al margen de los adelantos científicos y las nuevas formas de pensar que proponen las minorías cultas. Ante esta cuestión cabe preguntarse si los destinatarios aceptaban los mensajes nuevos transmitidos por los almanaques y otros libros o si la transmisión oral y la fuerza de la tradición interferían esos mensajes, seleccionándolos o modificándolos.

MONOGRAFICO

LAS IMÁGENES DE LA ENSEÑANZA, LA ENSEÑANZA DE LA IMAGEN

VALERIANO BOZAL (*)

La presente intervención intenta ser, tan sólo, una primera aproximación a un tema de considerable complejidad y riqueza, que está, por el momento, sin estudiar. Cuál fue el papel de las imágenes en la enseñanza durante la última posguerra y, en líneas generales, durante los años que transcurren hasta la crisis del sistema educativo asumido por el franquismo y la promulgación de la Ley General de Educación, es cosa que redundará en un mayor y mejor conocimiento de la enseñanza y la ideología de la época (fig. 1), pero también en un mejor conocimiento de la naturaleza y función de las imágenes. El efecto que las imágenes produjeron sobre los estudiantes, el efecto que producen es distinto al motivado por las enseñanzas verbales: la imagen mimetiza el mundo y dice ofrecer «lo que hay» con una evidencia de la que lo verbal carece. El tópico según el cual el icono sería un signo natural, fundamentando su significación en la representación del parecido, está en los orígenes de aquella presunta evidencia. La imagen no argumenta, presenta, a veces de forma sencilla y elemental, tanto que a nosotros nos puede parecer tosca, pero son precisamente su sencillez y elementalidad las que la hacen profundamente efectiva. No sólo es vehículo más o menos preciso de una ideología, es formadora de sensibilidad: a su través se fijan en nuestra mente tipos y motivos, modos de aproximarnos a la realidad que parecen evidentes y naturales. Es esa «naturalidad» la que las imágenes de la enseñanza manejaron con enorme sabiduría y esa naturalidad es, a la vez, la que muestra su condición. Hacer natural, normal, lo que era excepcional y resultado de una verdadera tragedia, de la Guerra Civil, fue el papel que las imágenes de la enseñanza mejor supieron hacer en aquellos tiempos. Cómo llevaron a cabo semejante cometido es asunto que todavía está por investigar.

El número de imágenes producidas en estos años en ese ámbito es inmenso y una conferencia no es el mejor lugar –si es que de lugar puede ser calificada una

(*) Universidad Complutense.

conferencia– para emprender un estudio detenido. Sólo señalaré las que me parecen líneas fundamentales de ese eventual estudio, con toda la provisionalidad que a semejante pretensión debe acompañar. Ofreceré abundante material gráfico porque, a pesar de la proximidad temporal y la abundancia de estas imágenes, en los últimos años se ha producido un fenómeno llamativamente ideológico y político: el «olvido» de lo que sucedió en la Guerra Civil, la posguerra y los años inmediatamente posteriores. Las imágenes de la enseñanza no han escapado a este «olvido», del que es necesario rescatarlas.

Salvo excepciones, me limitaré a imágenes que aparecieron en libros destinados a los primeros años de enseñanza, lo que en aquel tiempo se denominó «párvulos», los años anteriores al «ingreso en bachiller». Son libros de carácter general, enciclopedias, lecturas, lecciones de cosas, etc. No están todos, pero espero haber acertado con los más significativos.

El papel y condición de las imágenes no es el mismo en todas las materias. Si abrimos un texto enciclopédico o un libro de lecturas, observaremos diferencias entre las imágenes destinadas a la ilustración de las ciencias positivas o formales –matemáticas, física y química, biología, zoología, etc.– y aquellas otras más literarias o de humanidades –historia, literatura, etc.–, cuando no claramente de adoctrinamiento político y religioso.

Pero, ante todo, abramos un libro, el lugar donde están las imágenes, las páginas para las que han sido realizadas. La *Enciclopedia Hernando* (fig. 2), publicada por la casa editorial del mismo nombre en 1952, destinada al «grado elemental», con ilustraciones de Rivas, se compone de las siguientes partes: Religión (doce lecciones), Historia Sagrada (catorce lecciones), Urbanidad (doce lecciones), Lenguaje (catorce lecciones), Aritmética (trece lecciones), Geometría (diez lecciones), Geografía (quince lecciones), Física y Química (nueve lecciones), Historia Natural (siete lecciones), Agricultura, Industria y Comercio (cuatro lecciones), además de tres apartados con juegos infantiles, trabajos manuales y costura. Una enciclopedia algo posterior, 1956, editada por Editorial Luis Vives, de Zaragoza, la *Enciclopedia Escolar* destinada al primer ciclo elemental, no introduce cambios sustanciales: Doctrina Cristiana e Historia Sagrada (divididas en epígrafes, no en lecciones), Lengua española (diecisiete temas), Aritmética (siete lecciones), Geometría (siete lecciones), conocimientos sociales e iniciación al estudio de la Geografía y la Historia (seis temas de conocimientos sociales y diversos epígrafes de Geografía e Historia), Ciencias de la Naturaleza (divididas en epígrafes), Formación del Espíritu Nacional, Música y Canto, Dibujo y Trabajos manuales y labores.

Fundamentalmente, las materias son las mismas en ambos textos y, a pesar de las diferencias formales, el contenido es equivalente, como lo es también el sentido de las ilustraciones. Ambas enciclopedias han sido aprobadas por la Administración y llevan el *nihil obstat* del censor eclesiástico. El modelo se repite en otros libros que sin ser expresamente enciclopedias cumplen ese papel, por ejemplo: *Labor Escolar. Comienzos, libro segundo* (Madrid/Gerona, Dalmáu Carles, 1955), *Mis segundos pasos. Grado preparatorio* (Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1951), de Manuel Antonio Arias, con ilustraciones de Julio Algora, etc.

Las enciclopedias y textos afines se completaban con libros de lectura que ofrecen numerosas variantes. Algunos plantean la lectura en textos impresos con letra manuscrita, tal es el caso del que realiza Mariano Lampreave, *Mi sendero* (Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1956) (fig. 3), con ilustraciones de Antequera Azpiri; otros incluyen la enseñanza de la escritura –mejor sería decir de la caligrafía–, como José Dalmáu Carles (*) en su *El camarada. 2.ª PARTE* (Gerona/Madrid, Dalmaú Carles, 1952) (fig. 4); algunos incluyen pequeños relatos y poesías: Aniceto Villar, *Simiente menuda. Libro de lectura para grados medios* (Barcelona, Salvatella, 1962; con *nihil obstat* de 1943), con ilustraciones de Fernández Collado (fig. 5). Las variables son muy grandes en este ámbito y algunas aparecerán en lo que sigue. Otro tipo de libros es aquel que se ocupa de asuntos específicos, como el muy interesante –y no sólo desde el punto de vista de la imagen– *Cartilla moderna de urbanidad* (Zaragoza, Luis Vives, 1958; la habida para niños y para niñas) (fig. 6).

El papel de las ilustraciones no es el mismo en los libros de lectura y en las enciclopedias, y tampoco en éstas es igual en todos los casos. Las imágenes cumplen una función más importante –y más ideológica– en todas aquellas materias que exigen narración e ilustración, y más reducida en las consideradas como científicas, en las que también están presentes. Las secciones de Religión e Historia Sagrada, Historia, Urbanidad e Higiene y, en menor medida Ciencias Naturales suelen ser las más ilustradas, mientras que Matemáticas, Física y Química y, en menor medida, Lengua, suelen ser más parcas. Cabe decir que las imágenes que ilustran materias científico-positivas poseen un carácter más objetivo, menos ideológico, a la inversa de las Humanidades o las que se ocupan de adoctrinar a los niños, sin embargo, también en aquéllas está presente lo ideológico en diversos grados y matices. Las que ilustran temas de Lengua ocupan un lugar especial y llevan a cabo una función múltiple.

Por la condición de la materia, cabe esperar que las ilustraciones de la Aritmética y la Geometría sean las menos ideológicas, y así sucede habitualmente. Dejando ahora a un lado las que se ocupan de problemas y figuras de Geometría, las que ilustran el cálculo suelen tener un carácter narrativo (fig. 7) y aunque no están exentas de representar modelos sociales, como sucede en la fig. 8 –la que lava es una mujer, el que vende un hombre–, éstos no son sino el puro reflejo de la cotidianidad en la España de la época. Ello no quiere decir que este tipo de imágenes carezca siempre de connotaciones ideológicas: la multiplicación es representada en una ilustración de *Fundamentos. Libro Tercero* (Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, s.a.) como un desfile militarizado de niños con el conocido uniforme gimnástico de los flechas (fig. 9). Bien es cierto que otra ilustración de *Párvulos* (fig. 10), libro de Q. Blanco Hernando editado en Plasencia en 1957 por Sánchez Rodríguez (e impreso en Zaragoza, no en Plasencia), ofrece una visión menos tendenciosa de, en este caso, la numeración.

(*) «Profesor de Normal. Director de la Escuela Nacional Graduada de la ciudad de Gerona. Caballero de la Orden de Isabel la Católica y de la Orden Civil de Alfonso XII, por méritos en la enseñanza.»

La Geografía permite también estos matices, aunque predominan ilustraciones ajenas al adoctrinamiento ideológico. Las imágenes recogen modelos de accidentes geográficos con mayor o menor complejidad, tal como ponen de manifiesto las figuras 11 y 12. El color es importante, según se evidencia en esta última, realizada por Julio Algora para *Mis segundos pasos* (Burgos, Hijos de Sánchez Rodríguez, 1951), de M. Antonio Arias, un libro que tiende a imágenes más abstractas y sencillas, con menos estilo artístico de lo que es habitual en este tipo de textos.

Esta materia comprende también Geografía humana, en la que suelen destacar tanto descripciones más o menos verosímiles de pueblos y regiones (fig. 13), como representaciones de las diversas razas humanas (fig. 14), asunto que se presenta con connotaciones sociales determinadas por la indumentaria y sobre el que no existe excesiva seguridad: en unos libros aparecen tres razas, en otros cinco.

Ocasionalmente, el apartado de Geografía –fundido con Historia– incluye temas que parecen más propios del ámbito de la Urbanidad o de lo que hoy llamamos Ciencias Sociales: un ejemplo es el de la *Enciclopedia escolar. Primer ciclo* (Zaragoza, Luis Vives, 1956), en el que diversas ilustraciones reproducen modelos sociales de la vida familiar y el buen comportamiento de los niños (fig. 15).

Materia científica es también la de Ciencias Naturales, que incluye Botánica, Zoología y estudio anatómico-fisiológico del hombre. Los problemas se plantean en torno a este último (una vez aceptada la teoría de la creación divina e ignorada cualquier hipótesis de evolución natural): la necesidad de explicar el pensamiento y los sentidos y situar el alma, además de evitar aquellas partes del cuerpo humano que pueden atentar contra la «inocencia infantil», son las principales dificultades que deben solventar los redactores de los textos y los ilustradores. El coste fue, como vemos por los ejemplos reseñados a continuación, bastante elevado.

En todos los casos debe quedar claro que el hombre es un compuesto de cuerpo y alma y que ésta es superior a aquél. Naturalmente, las ilustraciones sólo pueden hacer referencia al cuerpo, que aparece como niño en ropa de deporte (fig. 16) o esquemáticamente a la manera de una estatua desnuda, pero no totalmente, con el sexo oculto (fig. 17), ilustrando un texto que adjudica a Dios las perfecciones corporales, o como cazador prehistórico (?) cubierto con una piel (fig. 18). Los sentidos y los problemas que plantean suelen ofrecer imágenes específicas: los cinco sentidos y la función cerebral (fig. 19), o los cinco sentidos en actividades cotidianas de los niños, en un dibujo superior al texto que se encuentra en *Cien lecciones de cosas* (Madrid, Hernando, 1959; *n. obs.*, 1944) (fig. 20), de Federico Torres con ilustraciones de M. Sierra Laffite. La imagen puede contribuir a una pedagogía más activa, que incluye observación, dibujo y descripción además de la estricta ilustración, como sucede en la figura 21, procedente *Enciclopedia. Párvulos* (Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, s.a.), de Plá Dalmáu. En general, todas estas imágenes están realizadas con un marcado sentido empirista, una singularización de aquello sobre lo que informa el texto, igualmente empirista.

Próximas a este tipo de imágenes son aquellas que aluden a aspectos científicos y técnicos, como las que aparecen en las ya citadas *Cien lecciones de cosas*. Las figuras 22, 23 y 24 se encuentran entre las más interesantes entre las que he podido ver. Recogen tres momentos conectados de diversa manera, pero necesarios para una adecuada comprensión de los aspectos fundamentales de lo que se explica. En la primera, el inventor de los rayos X, su aplicación en sanidad, en un motivo que el niño puede reconocer, y un sucinto esquema del aparato. En la segunda, dos productos que, según el redactor, tienen una posición distinta: el jabón y las velas; en uno y otro caso, una imagen se refiere al proceso de fabricación y otra al de uso. La tercera representa tres profesiones, dos intelectuales –el científico y el escritor– y una manual –un obrero con una taladradora–. En esta última, la imagen es bastante más objetiva que el texto, en el que se nos indica que el trabajo es un deber moral que responde a un mandato divino, si bien señala igualmente que es necesario para que no se produzca una «hecatombe» en el mundo. Como es habitual, las imágenes no pueden recoger los matices que el texto ofrece: si bien aluden por su disposición a la relación e interdependencia de todos los trabajos –asunto que se desarrolla en el texto–, en ningún caso se refieren, por ejemplo, a la disciplina del trabajo, asunto que sí se expone en el escrito. Las imágenes buscan el reconocimiento del mundo por parte del niño, la acentuación del carácter natural del mundo: eso es lo normal y lo cotidiano y el conocimiento, el saber, el trabajo, las ideas, se relacionan directamente con ello.

Como ya indiqué anteriormente, el lenguaje ocupa un lugar especial en el campo de la enseñanza y en el ámbito de las imágenes pedagógicas. Su componente técnica es muy fuerte y muy claramente formalizada, pero también es el procedimiento primero de socialización del niño. Las imágenes atienden a ambos aspectos.

Algunas se limitan a ilustrar una definición (fig. 25), otras contribuyen a dinamizar la actividad pedagógica solicitando observación y alentando una conversación (fig. 26), e incluso distinguiendo entre lo que es observación, ilustración y descripción, además de proponer un dibujo en el que se alude a lo que se está enseñando (fig. 27). La función de todas estas imágenes es nítida y precisa, aunque algunas pueden estar situadas en la proximidad inmediata de textos que hacen clara referencia a cuestiones más ideológicas, como «mi madre prepara el desayuno *mientras*...», referencia expresa a un modelo de comportamiento femenino materno, o «tenemos obligación de ir a misa *cuando*...», indicación de una pauta religiosa de comportamiento «normal» (fig. 28).

El lenguaje permite socializar introduciendo ideas y modelos que implican concepciones y sensibilidad determinadas. Ello acontece tanto en los métodos de lectura, como evidencian los dos ejemplos siguientes (figs. 29 y 30), extraídos de *El camarada. Segunda parte* (Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, 1952), de J. Dalmáu Carles, en los que se exponen, lacrimosamente en el primer caso, los buenos sentimientos y el inmejorable comportamiento a la vez que los papeles masculino –lee o estudia– y femenino –cose– y, en el segundo ejemplo, el «castigo» del niño goloso –«en el pecado llevas la penitencia»–, que en ningún caso impide la atención y el amor materno (el padre habla, mientras tanto, con el médico). En ocasiones el

adoctrinamiento es claramente político: el retrato de Franco y el «saludo infantil» en la página 102 del, por otra parte muy interesante, *Párvulos* de Q. Blanco Hernando (fig. 31). No es la única imagen y texto con adoctrinamiento políticos (fig. 32) o religioso (fig. 33) para los más pequeños en libros destinados al aprendizaje de la lectura y la escritura.

La difusión de los papeles religiosos y sociales es habitual en la enseñanza de la gramática. La gramática ha de referirse a la vida cotidiana y ésta, con su carga ideológica, se representa, y así se refuerza, en las imágenes. Una escena religiosa puede ser motivo de una conversación y, así, una práctica de lenguaje hablado; la prédica del sermón, la conversación de dos niñas (cabe suponer que faltando al respeto que el lugar sagrado exige), el buen niño del banco inmediatamente posterior (en contraste con las dos niñas charlatanas), el canto del coro de niños (fig. 34). La imagen puede dar lugar también a un resumen de los buenos y los malos comportamientos (alguno verdaderamente llamativo, como el niño que besa la mano del, suponemos, su maestro) (fig. 35) o de los diversos papeles femeninos: las niñas cortan, bordan, planchan, cosen, etc. (fig. 36). En este sentido, un expresivo dibujo de *Guirnaldas de la Historia* (Madrid, Escuela Española, 1959; n. obs., 1947), de Agustín Serrano de Haro, muestra a tres niñas orando a Dios y entre los objetos emblemáticos que hay a la derecha figura un bastidor de bordar (fig. 37).

Posteriormente volveré sobre este último texto y sus ilustraciones, ahora no quisiera terminar este apartado sobre la gramática sin hacer referencia a algunas ilustraciones de *Enciclopedia Escolar. Primer ciclo* de Edelvives. En una de ellas (fig. 38), la actividad femenina se asocia con la de la Virgen María, y los diversos papeles femeninos familiares quedan claramente precisados; en la otra (fig. 39) se introduce un matiz que hoy podía pasar desapercibido para algunos, pero no en su tiempo: la mujer, es madre, también sirvienta.

La Religión y la Historia Sagrada, la Urbanidad y la Higiene, la Formación del Espíritu Nacional y la Historia de España son las materias que ocupan un lugar central, y el más extenso, en la formación de los niños a la vez que hacen mayor uso de las imágenes.

La historia de España se presenta como una sucesión de momentos estelares que culminan en el Movimiento Nacional y la figura del General Franco. La lucha contra los musulmanes, la Reconquista, aparece en las historias, pero no excesivamente destacada y en cualquier caso con predominio de lo narrativo (fig. 40). Más importancia tienen los Reyes Católicos (fig. 41), Colón, el descubrimiento (fig. 42) y la colonización de América (fig. 43), que ocasionalmente es planteada con alguna verosimilitud: tierras y riquezas excitaron la codicia de los conquistadores. El siglo XVIII fue considerado como un siglo afrancesado y la Guerra de la Independencia como una gesta nacional en la que destaca la figura heroica de Agustina de Aragón (fig. 44). Una ilustración de *Fundamentos Libro tercero* reune en una misma imagen a Agustina de Aragón con los hechos de Madrid, Daoíz, Velarde y el parque de artillería, como si todo hubiera sucedido en el mismo lugar y tiempo (fig. 45). El mismo texto ofrece una curiosa, y reaccionaria, interpretación de las guerras carlistas, en las que don Carlos y los requetés aparecen

como implícitos precedentes de los «nacionales» en la posterior Guerra Civil (fig. 46). Algunos textos e ilustraciones pretenden ofrecer una visión más global de los sucesos de la Guerra de la Independencia, incluyendo junto a Agustina el tambor del Bruch y el sitio de Gerona, e incluso citando a Napoleón como un «gran emperador» (fig. 47). Pero el rasgo dominante es la consideración de esta guerra como la última gesta nacional antes de iniciar el declive que conducirá a 1936, y ello tanto en los textos de historia como en los de lecturas.

La Guerra Civil, «el Glorioso Movimiento Nacional», es el hecho histórico por excelencia. La conexión entre 1808 y 1936 es frecuente: por ejemplo, en *Mis segundos pasos,* de M. Antonio Arias, ilustrado por Julio Algora (fig. 48). En una y otra se dice vencer a los enemigos de la patria, caracterizados muchas veces como extranjeros, y se afirma el renacer del país. Los acontecimientos ocupan un lugar de cierta importancia, son acontecimientos emblemáticos, de carácter heroico, como la resistencia del Alcázar toledano y la figura del general Moscardó (fig. 49). En una curiosa ilustración de Trillo Torija, *Lecturas activas* (Madrid, Aguado, 1955) los acontecimientos del Alcázar se relacionan con Tarifa y Guzmán el Bueno a través del concepto «temple de raza»: dos dibujos de carácter simbólico (figs. 50 y 51) ponen en conexión ambos acontecimientos y afirman así una continuidad nacional «de raza» que tiene como nota principal el heroísmo.

Mas, por encima de los acontecimientos, todos los textos enaltecen casi hasta la deificación la figura del General Franco. Si el Alcázar toledano es la continuación «históricamente lógica» de Tarifa, Franco es el último de la serie de los grandes hombres: Recaredo, Reyes Católicos y Franco (fig. 52), Carlos I, Felipe II y Franco (fig. 53). De esta manera Franco adquiere señas de identidad históricas: se identifica con los tiempos del Imperio en los que España era poderosa y se construye una peculiar historia nacional según un esquema que deja fuera la mayor parte de los acontecimientos. Los territorios coloniales se habían perdido, se había perdido el poder y el caos y la anarquía lo invadían todo: Franco, José Antonio y, en menor medida, Calvo Sotelo ocupan el lugar preferente en la hagiografía histórica (figs. 54, 55 y 56). La imagen de Franco, que se repite incansablemente en todo tipo de libros, enciclopedias, lecturas, leciones de cosas, etc., personaliza los acontecimientos y es así modelo de comportamiento y exaltación política. La para nosotros exasperante redundancia de su imagen hace que sus facciones y lo que simbolizan algo tan natural como la niña bordando o el goloso en la cama. La sensibilidad se forma por «repetición» y sin diferencia, habría que decir que por embotamiento: Franco es como el aire que se respira o el agua que se bebe. La sensibilidad infantil se conforma a partir de pocas ideas e iconos bien simples, es su difusión, no su lucidez, lo que logra el convencimiento, la familiaridad, lo que pone fuera de toda duda la pretendida bondad de semejante imagen y semejante personaje.

La sesgada interpretación de la Historia de España, y en especial de la Guerra Civil, conecta directamente con la Formación Patriótica, Formación Política o Formación del Espíritu Nacional, que de todas esas maneras se denominaba. Como pone de relieve, una ilustración de *Enciclopedia. Párvulos* (fig. 57), la Patria se entiende en un sentido profundamente militar y simbólico: una bandera y el respeto a

ella debido es el tema central de la página, militares los motivos de observación, dibujo y descripción, y una espada, un laurel y un león el motivo ornamental. La importancia de la bandera, acompañada en esta ocasión del grito «¡Viva España!», es notable en todos los libros de la época, por ejemplo en *Párvulos,* de Blanco Hernando, ya citado (fig. 58).

Un aspecto importante del adoctrinamiento es la referencia a Falange y en concreto a aquellos temas que podían interesar a los niños: los flechas y pelayos, las margaritas, los campamentos, los uniformes, etc. (figs. 59 y 60), todo lo cual tendía a marcar fuertemente la educación con una impronta paramilitar.

Patria y Religión son los dos «amores» del niño, tal como lo recogen las *Lecturas activas* de Trillo Torija (fig. 61), y ése es efectivamente el sentido de los programas, la extensión dedicada a estas materias y la importancia que se les concede, Religión e Historia Sagrada están abundantemente ilustradas: su carácter narrativo era muy adecuado para la ilustración. La imagen retóricamente sublime de la fig. 62 pone de relieve el tono utilizado en los textos: agradecimiento por la suprema bondad de Dios, inmensamente poderoso, a quien se le debe todo y que todo lo ha creado. Otras ilustraciones (figs. 63 y 64) tienen un sentido didáctico más descriptivo, ya sea proporcionando imágenes anecdóticas de los sacramentos o contraponiendo pecados y virtudes: éstas, curiosamente, aparecen como la caridad del rico, la paciencia en la enfermedad y la templanza del monje..., bien lejos de *El Cencerro* o *El motín*...

Un aspecto importante es el de la higiene, la urbanidad y el buen comportamiento. En ocasiones son asuntos separados, otras aparecen unidos, implícita o explícitamente. En la contraposición entre la vida sana y la no sana encontramos normas que remiten directamente a ámbitos que van más allá de las cuestiones estrictamente de higiene (figs. 65 y 66). Levantarse pronto, hacer gimnasia y deporte, comida frugaz, etc., son «consejos» que se aplican también al «mantenimiento de la pureza». Por el contrario, dormir y comer excesivamente, holgazanear, tener malas compañías, etc. conducen directamente a la lujuria. Aspecto llamativo es la importancia que se concede a fumar: los niños no deben fumar, tampoco los mayores, pues el destino de quienes fuman es la tisis. En la fig. 66 se da el consejo, en otras se ofrece una visión más folletinesta y sentimental: si se fuma, puesto que el tabaco envenena el organismo (fig. 67), se llega a la muerte (fig. 68). Recordemos que la tisis, es decir, la tuberculosis era una de las principales enfermedades de la España de la postguerra, pero no se debía al fumar sino a la mala alimentación.

La urbanidad y buenas costumbres es tópico fundamental en la formación de la infancia en cuanto que, además de fijar normas concretas, propone modelos de comportamiento muy precisos. La familia es el modelo por excelencia (fig. 69), los padres el ejemplo, hay que respetarlos y venerarlos (fig. 70).

Los libros que se plantean estos temas son muy abundantes, pero desearía detenerme en uno que es llamativo por la calidad de sus ilustraciones: *Cartilla moderna de urbanidad,* a la que ya aludí al principio. La *Cartilla* recoge la tradición de las aleluyas que dividen y agrupan los conjuntos de viñetas en atención a la

contraposición bueno/malo, aquí el niño bueno y el niño malo. El libro carece de indicación de autor y de dibujante y está dividido en quince capítulos que tratan de los siguientes temas: «De la buena educación», «Del acto de levantarse y del aseo», «La educación en la calle», «En el colegio», «En la mesa», «En el juego», «En el paseo», «En las visitas», «En los viajes», «En el templo», «De la piedad», «De la caridad», «De la docilidad», «De la laboriosidad», «De la modestia». Las ilustraciones son de dos clases, o bien viñetas relacionadas entre sí por la citada contraposición, o viñetas que ilustran un texto más extenso o, en ocasiones de caracter histórico.

Voy a mostrar aquí solamente tres ilustraciones. Las dos primeras (figs. 71 y 72) son las que aluden al tema central, la buena y la mala educación, la tercera hace referencia a un asunto concreto, el acto de levantarse. Las dos primeras se contraponen en aquellos asuntos que son fundamentales en la vida infantil: la familia, los compañeros, el colegio, las compañías, el prójimo. La habilidad del anónimo dibujante es muy considerable, en cada viñeta logra crear una escena verosímil y efectiva desde el punto de vista de la ejemplaridad sin caer ni en el acartonamiento ni en el simbolismo, que son tan habituales de este tipo de imágenes.

Lo mejor que se puede decir de ellas es que la vida del niño educado no parece aburrida e incluso es tan atractiva o más que la del maleducado.

En la serie de viñetas con que ilustra el acto de levantarse, el dibujante ha centrado la imagen del niño, convertido ahora en protagonista, dueño de su mundo y responsable sólo ante sí mismo. Ha cuidado la construcción de las escenas para evitar la frontalidad, proporcionándoles así, a pesar de lo nimio de la anécdota, verdadera animación: la disposición espacial y la variación del punto de vista, la movilidad de la figura protagonista, son los factores esenciales en esa configuración (fig. 73).

Quisiera decir algo ahora de otro tipo de libros que cumplen una función formadora esencial: los libros de lectura. A través de las lecturas, y ya desde los comienzos de su aprendizaje, se lleva a cabo un proceso de socialización con una fuerte carga ideológica. El niño aprende a descubrir el mundo aprendiendo a leer. El ya citado *Párvulos,* de Quiliano Blanco Hernando, empieza presentando a un protagonista con el que el niño puede identificarse, a continuación despliega el horizonte de objetos, lugares, personas, etc. que constituyen su mundo, introduciendo motivos lúdicos, literarios, culturales, sociales, políticos, etc. En los libros de lectura es donde más claramente se puede apreciar ese proceso de reconocimiento que es propio de estas imágenes: un árbol y la bandera (fig. 74) son cosas tan naturales como jugar con la pelota, pasear por el campo o limpiarse los dientes. A pesar del carácter doctrinario general y de la censura, en el libro puede deslizarse, como sucede en éste, un poema de un «poeta rojo», Rafael Alberti (fig. 75), poema que, además, rompe con el chato empirismo del que suelen hacer gala estos libros.

Mas, para no hacerme premioso voy a referirme exclusivamente a tres libros que me parecen sumamente expresivos del género. El primero se titula *Mis camaradas y yo* y fue editado por la Editorial Progreso de Zaragoza en 1955. Es un libro de letra relativamente grande, bien impreso (Artes Gráficas Aldus, Madrid) y con unos dibujos muy correctos que carecen de firma. Se trata de un libro que, al menos en estos aspectos gráficos, no quiere hacer concesiones al «infantilismo» y se asemeja lo más posible a un «libro para mayores» (fig. 76). Está redactado en primera persona, lo que induce a la identificación, y describe el mundo de un niño a través de situaciones puntuales (otros libros ofrecen, como veremos, recursos diferentes). En el curso de la narración se precisan los diversos modos de comportamiento: el respeto y la veneración de los mayores, el buen comportamiento, la fortaleza y energía, la capacidad de sacrificio, etc. El mundo de los mayores es el de los padres, también el de los hermanos y otros familiares, y a través de ese mundo de mayores entra en las páginas de *Mis camaradas y yo* la Historia y el adoctrinamiento político: un papá, «el papá de Juanito», les cuenta al protagonista y a su amigo, a Juanito, en un relato un tanto críptico en el que se alude a la pasada grandeza de la Patria, los sacrificios que es preciso hacer por ella, etc., la pasada Guerra Civil, lo que suscita en el narrador una reflexión sobre los soldados de España. Las ilustraciones son contenidas (fig. 77 y 78), como en general lo es el texto.

Otros libros tienen un planteamiento diferente. Aniceto Villar en su *Simiente menuda, Libro de lectura para grados medios* (Barcelona, Salvatella, 1962), ilustrado por Fernández Collado, recoge las lecturas de muy diversa temática, orígen y condición del discurso: narraciones fantásticas, cuentos más o menos verosímiles, ejemplos históricos, textos instructivos, poemas, etc. El libro se abre con un texto sobre Toledo en el que se explica la heroica gesta del General Moscardó (fig. 79) y se cierra con un poema de Pedro Galán titulado «Despertar de España» que, sin sonrojarme, me atreveré a releer aquí:

«¡Mira, mira, cómo crece!
¡Mira, mira, cómo avanza!
Se quedó tan pequeñita
que ya casi no era nada...»

«El gran reloj de los Tiempos
otra vez su hora señala.
Deja su túnica negra;
se pone túnica blanca
y enarbola decidida (sic.)
la bandera de su raza.»

«Estrechos que se hacen valles,
horizontes que se agrandan,
ruta de la Cruz de Cristo,
defendida por la espada...
¡y España por mar y tierra
y por las nubes España!
¡Mira, mira, cómo crece!
¡Mira, mira cómo avanza!»

Este libro de lecturas es uno de los que más textos doctrinales introduce. Entre ellos destacan los poemas que Manuel Machado dedicó a Franco (fig. 80), José Antonio (fig. 81) y España (fig. 82), además de «¡Emilio Mola! ¡Presente!», también de Manuel Machado, y, sin firmar, «Blasón de España», dedicado al Alcázar de Toledo y Moscardó. En todos los casos la ilustración tiene un carácter tradicional y la diversidad de estilos hace pensar que el dibujante ha copiado las imágenes procedentes de otros textos.

Existen libros dedicados a una clase específica de lectores, entre ellos destaca el de Agustín Serrano de Haro, *Guirnaldas de la Historia,* que ya fue citado anteriormente. Es, como dice su autor, un libro de historia para niñas en el que se describe la actividad de mujeres heroicas e ilustres. Tanto las lecturas como las ilustraciones corresponden a edades más elevadas que las hasta ahora analizadas. Las imágenes (figs. 83 y 84) poseen un marcado, y rebuscado, estilo clasicista, más propios de los años del *nihil obstat* (1957) que de tiempos posteriores, y por las páginas de *Guirnaldas* desfilan diversas épocas históricas. Las ilustraciones fijan la indumentaria y las actitudes, gestos, modas, etc., pero también el eventual dramatismo de algunas escenas, como la bien conocida de las hijas del Cid.

Aunque afecta a un tema específico y desborda el límite de edad que me impuse al principio de esta conferencia, no quisiera terminar sin decir algo de las ilustraciones que «adornan» un libro en su época extraordinariamente célebre: *Energía y pureza* (Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1950; *n. obs.* 1945), del obispo húngaro Tihamer Tóth. Las ilustraciones no ocupan en este libro un papel excesivamente relevante y son escasas, pero tienen un sentido marcadamente simbólico y en su elemental simplicidad conectan la ilustración infantil con la de adultos.

La primera ilustración que deseo presentar (fig. 85) corresponde al capítulo IV, «En el fondo del pantano», y, atendiendo a la «filosofía» general del libro, contrapone al Prometeo encadenado y con las entrañas desgarradas por un águila, a un paisaje idílico con una iglesia al fondo. La segunda (fig. 86), capítulo V, «Lucha con el dragón de siete cabezas», vuelve a jugar con la imagen del águila, que es ahora de la libertad, que vuela alta, y contrapone en la segunda viñeta al joven perezoso y enfermizo, sin energías –por su falta de pureza–, con el joven militar –¿o falangista?– que sujeta la bandera y mira al sol naciente. La dualidad casa cerrada/naturaleza es rasgo característico de este planteamiento y enlaza con las ilustraciones para niños con temas de higiene. La tercera (fig. 87), capítulo VI, «¡Lucha y confía!», convierte al joven en un guerrero valiente que proteje a su amada doncella, mientras que en la viñeta inferior pequeños niños juegan a la puerta de lo que quizá sea una escuela y remiten tanto a la inocencia infantil como a la finaldiad procreadora del matrimonio.

La tosca elementalidad de unas ilustraciones que están destinadas a adultos llama la atención. En lugar de avanzar, parece que hubiéramos retrocedido y que el aumento de edad no llevara aparejado un incremento de habilidad e interpretación perceptivas.

Ello se convierte en una de las características de la ilustración gráfica en estos años: la elementalidad de las imágenes, en muchas ocasiones convencionalmente tradicional, a la vez que es coherente con la similar elementalidad de las propuestas ideológicas, no hace distingos entre niveles del receptor. Niños, adolescentes y adultos son destinatarios diferentes, tratados, sin embargo, de la misma manera. El libro de Tihamer Tóth no es, en este sentido, la única manifestación del fenómeno: sus imágenes se parecen mucho a las que aparecen en anuncios y reconvenciones, por ejemplo los que se fijan a las puertas de las iglesias y centros juveniles advirtiendo sobre los peligros del baile y las asechanzas del demonio. Hay toda una imaginería que participa de estas características, una imaginería «popular» que apoya sus efectos no tanto en la habilidad plástica que hace convincentes los contenidos ideológicos, cuanto en el carácter «normal» con que tales contenidos se ofrecen, es decir, en el apoyo que el poder permite.

Volvemos así a un rasgo que se mencionó al principio de la intervención: la pretensión de «normalizar» una situación histórica –política, social, económica y cultural– que, tras la Guerra Civil, en modo alguno era normal. Gracias al poder de los aparatos del Estado, sistema docente, instituciones culturales y religiosas, etcétera, esa pretensión cobró visos de verosimilitud y configuró un marco que se presentaba como el único posible desde el que emprender cualquier actividad cultural y artística.



Fig. 1. Colonia escolar permanente de Pedernales.



Fig. 2. A. J. Onieva y F. Tong, *Enciclopedia Hernándo,* ils. de Rivas, Madrid, Hernando, 1952.



Fig. 3. Marianc Lampreave, *Mi sendero,* Hijos de Santiago Rodríguez, 1956. Ils. de Antequera.



Fig. 4. J. Dalmáu Carles, *El camarada,* segunda parte, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles Pla, 1952.



Fig. 5. A. Villar, *Simiente menuda,* ils. de Fdez. Collado, Barcelona, Salvaterra, 1962.



Fig. 6. Edelvives, *Cartilla moderna de urbanidad,* Zaragoza, Luis Vives, 1958.



Fig. 7. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 125.



Fig. 8. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 124.

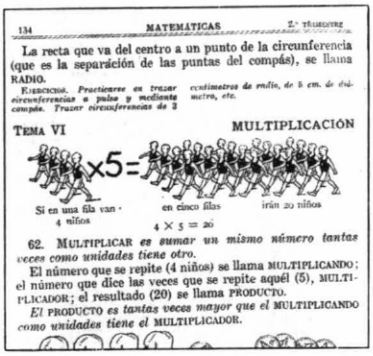


Fig. 9. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 134.



Fig. 10. Q. Blanco Hernando, *Párvulos*, Plasencia, Sánchez Rodríguez, 1957, p. 78.



Fig. 11. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 177.

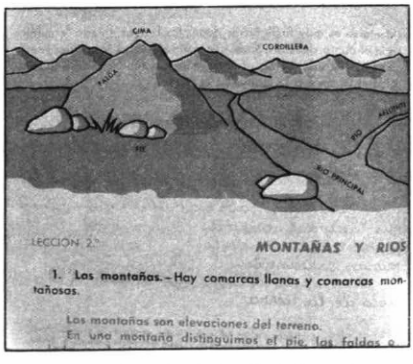


Fig. 12. M. Antonio Arias, *Mis primeros pasos*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1951, p. 108, ils. Julio Algora.



3.º CURSO GEOGRAFIA 197

TEMA XVII LAS REGIONES DE ESPAÑA

82. CASTILLA LA NUEVA. — Castilla la Nueva es una región de relieve suavemente ondulado, coronada al Norte por las montañas del Guadarrama que forman parte de la Cordillera Carpetovetónica, llamada también Carpetana.

En los campos se cultivan cereales; hay magníficos bosques de pinares en las partes montañosas; abunda el ganado lanar.

Palacio de Oriente, de Madrid — Castellanos — Real Monasterio del Escorial

Entre sus ciudades destaca MADRID, la capital de España, urbe de más de un millón y medio de habitantes, con bellísimos jardines, hermosos palacios y monumentos, museos repletos de geniales obras de Arte, rascacielos altísimos y bellísimas calles con densa y activa circulación.

Madrid es una de las más bellas capitales del Mundo y, además

Fig. 13. *Fundamentos,* libro tercero, Genova, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 197.



Nosotros pertenecemos a la raza blanca, que es la más numerosa y la de mayores perfecciones físicas.

Además del color, las razas se distinguen por el idioma y la religión.

Hay muchos idiomas en el mundo; el nuestro es el español.

Fig. 14. A. J. Onieva y F. Torres, *Enciclopedia Hernando,* Madrid, Hernándo, 1952, p. 150, ils. Rivas.



Fig. 15. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 129.



Fig. 16. M. Antonio Arias, *Mis primeros pasos,* Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1951, p. 155, ils. Julio Algora.



Fig. 17. F. Torres, *Cien lecciones de cosas,* ils. M. Serra Callité, Madrid, Hernando, 1966(6), p. 60.

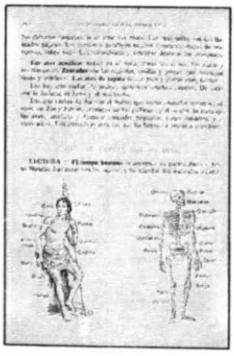


Fig. 18. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 160.



nos movamos, son los músculos.

*Músculos: El de la izquierda está sin contraer; el de la derecha, contraído, cubierto por la piel.

11. El cuerpo humano está recubierto por la piel.

TEMA C

LOS SENTIDOS.
LA INTELIGENCIA. EL ALMA.

12. El órgano de la inteligencia es el cerebro; está situado dentro del cráneo.

De él parten unos cordoncitos llamados nervios que ponen los músculos en movimiento, y a él llegan otros nervios que le comunican lo que sentimos o conocemos.

En el cerebro se centralizan las percepciones de los cinco sentidos y de allí se rigen los movimientos del cuerpo.

Lo que sentimos o conocemos lo percibimos gracias a nuestros sentidos corporales; tenemos CINCO SENTIDOS, que son:

13. La Vista: por los ojos apreciamos el color, tamaño y forma

Fig. 19. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 293.



Fig. 20. F. Torres, *Cien lecciones de cosas*, ils. de M. Serra Callité, Madrid, Hernándo, 1959(6), p. 69.



Fig. 21. Pla Dolmáu, *Enciclopedia Cíclico Pedagógico*, Palmer, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles Pla, s.a., p. 89.



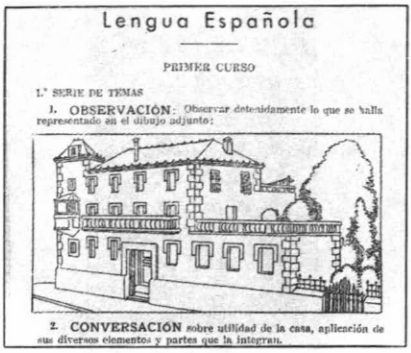
Fig. 22. F. Torres, *Cien lecciones de cosas*, ils. de M. Serra Callité, Madrid, Hernándo, 1959(6), p. 102.



Fig. 23. F. Torres, *Cien lecciones de cosas*, ils. de M. Serra Callité, Madrid, Hernándo, 1959(6), p. 89.



Fig. 24. F. Torres, *Cien lecciones de cosas*, ils, M. Serra Callité, Madrid, Hernándo, 1959(6), p. 103


Lengua Española

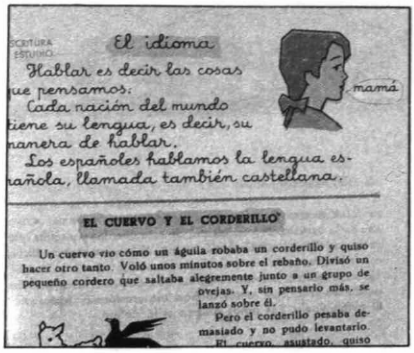
PRIMER CURSO

1.ª SERIE DE TEMAS

1. OBSERVACIÓN: Observar detenidamente lo que se halla representado en el dibujo adjunto:

2. CONVERSACIÓN sobre utilidad de la casa, aplicación de sus diversos elementos y partes que la integran.

Fig. 25. M. Antonio Arias, *Mis segundos pasos*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, ils. Julio Algora.


El idioma

Hablar es decir las cosas que pensamos:

Cada nación del mundo tiene su lengua, es decir, su manera de hablar.

Los españoles hablamos la lengua española, llamada también castellana.

mamá

EL CUERVO Y EL CORDERILLO

Un cuervo vio cómo un águila robaba un corderillo y quiso hacer otro tanto. Voló unos minutos sobre el rebaño. Divisó un pequeño cordero que saltaba alegremente junto a un grupo de ovejas. Y, sin pensarlo más, se lanzó sobre él.

Pero el corderillo pesaba demasiado y no pudo levantarlo. El cuervo, asustado, quiso

Fig. 26. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 5.


GRAMÁTICA LECCIÓN X

PRONOMBRES PERSONALES

Los pronombres significan palabras que se emplean en lugar de un nombre para evitar su repetición.

Los pronombres son personales si se ponen en lugar de nombres de personas.

Fig. 27. Pla Dalmáu, *Enciclopeia cíclico pedagógica*, párvulos, Gerona, Madrid, Dalmáu Pla, s.a., p. 18.


1er TRIMESTRE LENGUA ESPAÑOLA 19

Si la acción se ha hecho *antes de ahora*, el verbo está en PRETÉRITO o PASADO.

Si la acción ha de hacerse *después de ahora*, el verbo está en FUTURO o VENIDERO.

Yo entraré en casa (futuro) — Yo entro en casa (presente) — Yo entré en casa (pretérito)

56. REDACCIÓN. — Completar las siguientes frases:

Mi madre me prepara el desayuno mientras..... — *Los alumnos escuchan mientras.....* — *Tenemos obligación de ir a misa cuando.....* — *El tren está a punto de llegar cuando .....*

Mientras mis compañeros juegan..... — *Mientras es de día.....* — *Cuando cesa nuestro.....* — *Cuando llegue el verano.....*

57. LENGUAJE. — 1. Aparejar las palabras antónimas (de significación opuesta) que a continuación se indican:

Premio, comprar, faltar, anunciar, juventud, velos, largo, poco, alto, lejado, cero, grande, grueso, vicio, listo, cerca. — *Torpe, lejos, barato, bajo, sobrar, sentar, gente, bajo, principio, nuevo, castigo, diminuto, delgado,*

Fig. 28. *Fundamentos*, libro tercero, Sarria, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 19.


Los bue nos hi jos

Mu rió el es po so de do ña Six ta.
Sus hi jos Ca lix to y Mer ce des e ran pe que ñi tos.
Do lo res en el tó rax in po si bi li ta ron a do ña Six ta.
Ca lix to fué e ba nis ta y Mer ce des, cos tu re ra.
El re loj da las cin co, y am bos se le van tan.

Fig. 29. J. Dalmáu Carles, *El camarada*, segunda parte, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, 1952, p. 23.


— 36 —

El go lo so

Frol lán ven cía to do obs tá cu lo pa ra co mer dul ces.
Obs ti ná ba se en que no te ní a a pe ti to.
Y al ins tan te de se a ba con fi tu ras.
Ce le bra ban la fies ta de Na vi dad.
Des pués de co mer, su ma dre en ce rró los dul ces.
Los pu so en u na ha bi ta ción obs cu ra

Fig. 30. J. Dalmáu Carles, *El camarada*, segunda parte, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, 1952, p. 36.



Fig. 31. Q. Blanco Hernando, *Párvulos*, Plasencia, Sánchez Rodríguez, 1957, p. 102.



Fig. 32. Ruiz Romero, *Mi libro. Cartilla escolar*, Barcelona, ed. Ruiz Romero, s.a., p. 28.



Fig. 33. Ruiz Romero, *Mi libro. Cartilla escolar*, Barcelona, ed. Ruiz Romero, s.a., p. 32.



Fig. 34. Ilustración en *Lengua Española. Comienzos*, libro segundo, Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, 1955, p. 33.



Fig. 35. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 26.



Fig. 36. Ilustración en *Lengua Española. Comienzos*, libro segundo, Gerona/Madrid, Dalmáu Carles, 1955, p. 51.



Fig. 37. A. Serrano de Haro, *Girnaldas de la Historia,* ils. de José L. Arjona, Madrid, Escuela Española, 1962(11), p. 194.



Fig. 38. *Enciclopedia Escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 27.



Fig. 39. *Enciclopedia Escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 39.



Fig. 40. *Geografía e Historia,* 2.º curso, Zaragoza, Luis Vives, 1947, p. 207.



Fig. 41. M. Antonio Arias, *Mis segundos pasos,* Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1951, p. 142, ils. Julio Algora.



Fig. 42. M. Antonio Arias, *Mis segundos pasos,* Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1951, p. 143, ils. Julio Algora.



2.º CURSO-1.er TRIM. HISTORIA DE ESPAÑA 237

Hernán Cortés ante el emperador mejicano

TEMA XIX LOS GRANDES EXPLORADORES

54. La gran hazaña de Colón no despertó solamente muchos deseos de aventura; las riquezas que el gran navegante trajo de América (el país del oro) excitaron la codicia de marinos y guerreros, muchos de los cuales aportaron al Imperio español nuevas y extensas posesiones.

55. Después de la expedición de AMÉRIGO VESPUCIO, que fué quien primero se dió cuenta de que el Nuevo Mundo era un continente desconocido, merecen ser destacadas las conquistas de GRIJALVA, que bautizó una parte de *México* con el nombre de *Nueva España*; de HERNÁN CORTÉS, que prosiguiendo la empresa de Grijalva y, tras una lucha valiente

Fig. 43. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 257.



Fué la condesa de Bureta, mujer de extraordinaria belleza, que entregó para la defensa de la ciudad cuantas riquezas poseía y se mezcló con el pueblo para combatir cara a cara al enemigo.

Fué Agustina de Aragón, de veintidós años, morena, de hermosos ojos. Iba a llevar provisiones a los artilleros que defendían la puerta del Portillo. El fuego era allí

Fig. 44. A. Serrano de Haro, *Girnaldas de la Historia*, ils. de José L. Arjona, Madrid, Escuela Española, 1962(11), p. 171.



244 HISTORIA DE ESPAÑA 2.º CURSO - 2.º TRIM.

Agustina de Aragón en la defensa de Zaragoza

TEMA XXVI GUERRA DE LA INDEPENDENCIA (1808 - 1814).

69. NAPOLEÓN, emperador de Francia, ambicionó el dominio de España y con pretexto de buena amistad introdujo sus ejércitos en la Península Ibérica. Con artEros engaños, se condujo a tierra francesa al monarca español, FERNANDO VII, a quien se le obligó allí a abdicar la corona.

70. Los franceses quisieron llevarse a otros miembros de la familia real que habían quedado en Madrid, pero advertido el pueblo de la capital, se lanzó a la lucha contra las tropas invasoras.

El día 2 de Mayo de 1808, DAOIZ y VELARDE, oficiales del ejército español, iniciaron esta lucha en Madrid.

Fig. 45. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 244.



2.º CURSO - 2.º TRIM. HISTORIA DE ESPAÑA 245

Los heroicos requetés en la guerra carlista

TEMA XXVII (SIGLO XIX). LOS TRADICIONALISTAS Y ZUMALACARREGUI

71. La influencia francesa se traslucía en todos los aspectos de la vida nacional; se infiltraron en nuestra Patria las nuevas tendencias *liberales* de Francia, contagiadas de aspectos antirreligiosos y de ideas poco acordes con las esencias tradicionales de España.

Se declaró heredera del trono del funesto monarca FERNANDO VII a su hija ISABEL; y a la muerte del rey tuvo que asumir la regencia, por minoridad de la Reina, su madre DOÑA MARÍA CRISTINA.

72. DON CARLOS, hermano del difunto monarca, apoyándose en leyes anteriores, reclamó sus derechos al trono; impulsaba a DON CARLOS, a reclamar para sí el trono, el deseo de cambiar el rumbo por qué transcurrían entonces los des-

Fig. 46. *Fundamentos*, libro tercero, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 245.



HISTORIA

GUERRA DE LA INDEPENDENCIA

Fig. 47. Pla Dalmáu. *Enciclopedia cíclico pedagógica*. Paneles, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles Pla, s.a., p. 75.



Y EL MOVIMIENTO NACIONAL

1. La guerra de la Independencia.—Hace más de ciento cincuenta años el pueblo español combatió valerosamente contra los ejércitos franceses, que quisieron hacerse dueños de España.

Los franceses derrotados por nuestros soldados y guerrilleros, tuvieron que marchar para su país.

Esta guerra fue la llamada Guerra de la Independencia.

2. El Movimiento Nacional.—El 18 de julio de 1936 el Generalísimo Franco se puso al frente del Movimiento Nacional para que España fuese Una, Grande y Libre. Después de tres años de lucha contra los enemigos de la Patria, el Ejército, mandado por Franco, triunfó en toda la línea. Desde entonces el Generalísimo Franco rige con gran acierto los destinos de la Patria.

FRANCO

Fig. 48. M. Antonio Arias, *Mis segundos pasos*, Buros, Hijos de Santiago Rodríguez, 1951, p. 145, ils. Julio Algora.



Fig. 49. Edelvives, *Geografía e Historia,* 2.º curso, Zaragoza, Luis Vives.



Fig. 50. Trillo Torija, *Lecturas Activas,* 4.ª parte, Madrid, Aguado, 1955(6).



Fig. 51. Trillo Torija, *Lecturas Activas,* 4.ª parte, Madrid, Aguado, 1955(6), p. 28.



Fig. 52. F. Torres, *Cien lecciones de cosas,* ils. de Serra Callité, Madrid, Hernando, 1959(6), p. 21.



Fig. 53. T. Torija, *Primeras nociones para párvulos,* Marid, A. Prado, 1951(3), p. 58.



Fig. 54. Pla Dalmáu, *Enciclopedia cíclico pedagogica,* párvulos, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles Pla, s.a., p. 76.



Fig. 55. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 124.



Fig. 56. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 125.



Fig. 57. Pla Dalmáu, *Enciclopedia Párvulos,* Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 101.



Fig. 58. Q. Blanco Hernando, *Párvulos,* Plasencia, Sánchez Rodríguez, 1957, p. 42.



Fig. 59. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 170.



Fig. 60. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 171.



Fig. 61. M. Trillo Torija, *Lecturas activas,* Madrid, Aprodinio Aguado,l 1955(6), p. 8.



Fig. 62. *Enciclopedia escolar,* primer ciclo, Zaragoza, Luis Vives, 1956, p. 8.



Fig. 63. *Enciclopedia Hernándo,* Madrid, Hernándo, 1952, p. 22, Autores, A. J. Onieva y F. Torres, ils Rivas.



Fig. 64. A. J. Onieva y F. Torres, *Enciclopedia Hernándo,* Madrid, Hernándo, 1952, p. 24, ils Rivas.



Fig. 65. Pla Dalmáu, *Enciclopedia cíclico pedagogica,* Párvulos, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, s.a., p. 90.

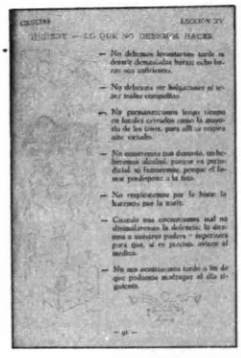


Fig. 66. Pla Dalmáu, *Enciclopedia cíclico pedagógica,* Párvulos, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles Pla, s.a., p. 91.



Fig. 67. J. Dalmáu Carles, *Enciclopedia cíclico pedagógica,* grado preparatorio, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, 1957, p. 222.



Fig. 68. J. Dalmáu Carles, *Enciclopedia cíclico pedagógica,* grado preparatorio, Gerona, Madrid, 1953, p. 183.



Fig. 69. J. Dalmáu Carles, *Enciclopedia cíclico pedagógica,* grado preparatorio, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, 1955, p. 218.



Fig. 70. J. Dalmáu Carles, *Enciclopedia cíclico pedagógica,* grado preparatorio, Gerona, Madrid, Dalmáu Carles, 1953, p. 206.



Fig. 71. *Cartilla moderna de urbanidad,* Zaragoza, Luis Vives, 1958, p. 4.



Fig. 72. *Cartilla moderna de urbanidad,* (niños), Zaragoza, Luis Vives, 1958, p. 5.



Fig. 73. *Cartilla moderna de urbanidad,* Zaragoza, Luis Vives, 1958, p. 7.



Fig. 74. Q. Blanco Hernándo, *Párvulos,* Plasencia, Sánchez Rodríguez, 1957, p. 91.

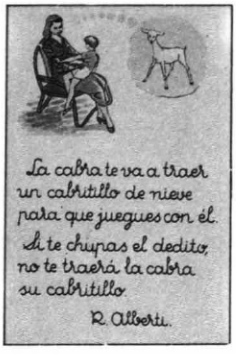


Fig. 75. Q. Blanco Hernándo, *Párvulos,* Plasencia, Sánchez Rodríguez, 1957, p. 92.



Fig. 76. *Mis camaradas y yo,* Zaragoza, Progreso, 1956, p. 108.

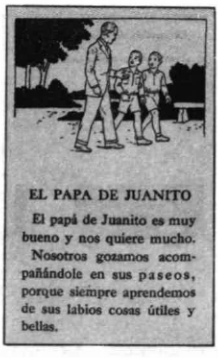


Fig. 77. *Mis camaradas y yo,* Zaragoza, Progreso, 1956, p. 114.



Fig. 78. *Mis camaradas y yo,* Zaragoza, Progreso, 1956, p. 117.



Fig. 79. Aniceto Villar, *Simiente menuda*, Barcelona, Salvaterra, 1962 (n. obs. 1943), ls. Fernández Collado.



Fig. 80. Aniceto Villar, *Simiente menuda*, Barcelona, Salvaterra, 1962 (n. obs. 1943), ils. Fernández Collado.



Fig. 81. Aniceto Villar, *Simiente menuda*, Barcelona, Salvaterra, 1962 (n. obs. 1943), ils. Fernández Collado.



Fig. 82. Aniceto Villar, *Simiente menuda*, Barcelona, Salvaterra, 1962 (n. obs. 1943), ils. Fernández Collado.



Fig. 83. A. Serrano de Haro, *Girnaldas de la Historia*, Madrid, Escuela Española, 1962(11), ils. J. L. Arjona.



Fig. 84. A. Serrano de Haro, *Girnaldas de la Historia*, Madrid, Escuela Española, 1962(11), ils. José L. Arjona.



Fig. 85. Tihamer Tóth, *Energía y pureza,* Madrid, Atenas, 1950 (n. obs. 1945), p. 55.



Fig. 86. T. Tóth, *Energía y pureza,* Madrid, Atenas, 1950 (n. obs. 1945), p. 97.



Fig. 87. T. Tóth, *Energía y pureza,* Madrid, Atenas, 1950 (n. obs. 1945), p. 142.

MONOGRAFICO

EL CURRÍCULUM OCULTO EN LOS TEXTOS: UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

ANA SACRISTÁN LUCAS (*)

La existencia de currícula ocultos en funcionamiento no es sólo propia de las instituciones educativas. La vida social posee siempre un sistema de significaciones y normas que regulan la conducta, de modo que solemos saber lo que se espera de nosotros en los distintos roles que desempeñamos. Al mismo tiempo, no nos enfrentamos a una única realidad, ni en nuestra vida individual ni en la vida que desarrollamos dentro de las instituciones. La realidad –sin duda, uno de los conceptos más complejos– no tiene una sola cara ni consiste únicamente en lo que aparece con claridad o evidencia ante nuestros ojos; es algo más que sus manifestaciones visibles, explícitas o transparentes. Existen cosas que actúan por debajo o al lado de lo aparente, que no son inmediata o directamente accesibles a nuestro conocimiento, o que tienen significados profundos que se nos escapan. En muchas ocasiones, además, son nuestras propias acciones y nuestro entorno cercano los que con más éxito eluden los esfuerzos que desplegamos por comprenderlos, valorarlos, describirlos o categorizarlos.

Resulta evidente, como se ha dicho hasta la saciedad, que la escuela es una de las instituciones básicas de socialización, por cuanto transmite determinados significados, valores, normas, etc. que los niños y las niñas interiorizan como pautas o marcos legítimos para gobernar su propia conducta y su pensamiento; muy pocos pueden eludir una presencia continuada en las aulas a lo largo de muchos años de su vida.

Sin embargo, nos interesa ir más allá. Conocidas estas funciones de la escuela en mayor o en menor medida, y una vez admitido sin problemas que el currículum oculto funciona cotidianamente en las aulas junto al currículum formal o prescrito en un *continuum* muy difícil de separar y, en ocasiones, hasta de distinguir, es preciso intentar analizar la «estructura profunda» de la experiencia escolar, preguntándonos *mediante qué mecanismos* la escuela produce determinadas clases de aprendizajes y formas de socialización. Los niños y las niñas que viven una parte

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

importante de sus primeros años de vida en las aulas, como es obvio, no reciben sólo un conjunto de conocimientos más o menos estructurados. Los contenidos y experiencias escolares que van adquiriendo, junto a los que obtienen en otros lugares y por otros medios, se convierten en formas de pensamiento y racionalidad, en asunciones concretas y modos de subjetividad, en ideas específicas sobre la realidad, en concepciones sobre lo que es «normal» o «anormal», «importante» y «valioso»; un proceso lento que va configurando lo que podemos llamar *sentido común* (en lo referido a estos temas, puede consultarse a J. Torres Santomé –1991–). Recordemos que la conciencia y el pensamiento de los sujetos no son algo neutro o estrictamente idiosincrásico o personal. La adquisición de esas formas de pensamiento y conciencia constituye un hecho social, expresión de modos reales de vida y del sentido de las experiencias vividas.

Sin embargo, el aceptar todo esto, con ser importante, ya no es suficiente. Según mencionábamos, las cuestiones siguientes tendrían que centrarse preferentemente en el *cómo:* cómo consigue la escuela producir determinadas visiones del mundo, creencias, ideas, sistemas de racionalidad, modos de pensamiento o representaciones; cómo consigue construir las subjetividades, alcanzando incluso los espacios o los rincones que parecen más individuales; cómo consigue que los niños y niñas *aprendan a ser alumnos.* Fundamentalmente lo logra proporcionando experiencias, significados y valores específicos por medio de los contenidos curriculares, las prácticas reales, las interacciones vividas, las rutinas, las normas y las actividades cotidianas que realiza.

En el marco de estas preocupaciones y desde los contenidos del currículum, pretendemos aquí acercarnos al estudio de algunos mecanismos a través de los cuales se crean o producen modos de racionalidad y pensamiento determinados, en particular, desde las *significaciones incorporadas en los textos.* Textos que en el funcionamiento cotidiano de las aulas serán sobre todo libros de texto, aunque el análisis sirva, de igual modo, para cualquier material curricular escrito. En concreto, nos proponemos ofrecer posibilidades de análisis del funcionamiento del currículum oculto en los textos, *desde dentro* de ellos mismos, señalando algunos procedimientos lingüísticos con los que opera. Imposible no tener como referencia mental imprescindible lo que ha señalado Michael Apple (1989, p. 91): «Se estima que el 75 por 100 del tiempo que los estudiantes de primaria y secundaria pasan en el aula y el 90 por 100 del tiempo que dedican a los deberes está ocupado por materiales de texto.» Abundando en lo mismo, Gimeno Sacristán (1988, pp. 180 y 184) manifiesta: «Los libros de texto son el apoyo inmediato de los profesores para tomar decisiones en cuanto a la progamación de su enseñanza. (...) El uso de los libros de texto se extiende a cualquier área del currículum, lo mismo para matemáticas que para ciencias sociales o para expresión plástica.»

La perspectiva teórica que utilizamos es diferente de la empleada por determinados análisis de texto que realizan algo como lo siguiente: acudir a los contenidos, aislarlos unos de otros, destacar, en función de los intereses del analista, los que «interesan» e integrarlos, por fin, en una estructura de significado previa que el analista lleva consigo. Es éste un tipo de actividad que se realiza, por ejemplo, en un caso como el que se presenta a continuación: El analista tiene

una concepción del modo en que se articulan los procesos ideológicos que hipotéticamente son objeto de transmisión en un currículum oculto y que pueden aparecer en los libros de texto. A continuación, procede a una selección de esos libros y se dedica a entresacar frases, párrafos u otras unidades más o menos arbitrarias, cada una de las cuales puede ser responsabilizada de llevar elementos semánticos ideológicos. Una vez hecho esto, el último paso consiste en reorganizar los distintos trozos informativos en aquella organización personal que *a priori* cree que posee la ideología o el currículum oculto. El análisis textual que proponemos evita este tipo de errores, ya que tiene en cuenta las *funciones del propio texto* según las cuales puede operar un currículum oculto. Esperamos que el empleo de unas teorías y un tipo de lenguaje a los que no están acostumbrados los lectores de temas educativos no los espante en demasía y sí pueda mostrarles de algún modo la utilidad de trabajar con nuevas –o poco empleadas– metodologías de análisis apropiadas para los objetos de estudio, de las que nuestro campo disciplinar está tan necesitado.

LA PERSPECTIVA INTERACTIVA DEL DISCURSO, EL HACER TEXTUAL Y EL TEXTO COMO PERSUASIÓN

Entre los modelos teóricos de interpretación de los sistemas de comunicación humanos ha ido adquiriendo un lugar predominante la noción de texto. La interacción social mediante signos es interpretable como un proceso de texto, o tiene forma de texto. Obviamente, la diversidad de implicaciones de un concepto como éste sólo puede ser sugerida aquí. Entendemos el texto como un instrumento de transmisión e interacción socioverbal y no sólo como un conjunto de significados. Por eso no basta analizarlo como un proceso semántico. La aproximación semántica al texto necesita se completada –y, en un sentido, englobada– bajo una perspectiva pragmática, que es la llamada a constituirse en el tratamiento fundamental del discurso. En esta línea debe entenderse la proyección de las investigaciones que arrancan de Austin (1962), cuando lleva a cabo su conceptualización del decir como hacer, o «hablar es hacer». Así, nuestro interés se centra en la *perspectiva activa* del lenguaje.

Resulta necesaria la distinción entre «acto lingüístico», que tendría la función de significar, de otorgar sentido, y la «acción lingüística». En palabras de Lozano, Abril y Peña-Marín (1982, pp. 173 y 174), a esta última «le corresponde la función instrumental del lenguaje, que a través de sus operaciones sirve como *medio* para ciertos fines: persuadir, cooperar con otros, inducir comportamientos, etc.». En otros términos, los textos *actúan* de diversas formas sobre las personas, desbordando el marco lingüístico; a lo que hay que añadir que la articulación de lo explícito y lo implícito en los textos, de lo dicho y lo no dicho, está sujeta también a consideraciones pragmáticas que determinan precisamente lo que puede, debe o conviene darse por supuesto; lo que debe sobreentenderse o no decirse; qué información o qué contenido es más importante, etc. Por todo ello, la pragmática puede ser calificada como el aspecto de la investigación dominante del conjunto de la teoría del texto.

Presentado el texto como función sociocomunicativa, es decir, con interacción, ha llegado el momento de establecer las líneas a lo largo de las que cabe estudiarlo según esta idea. Son dos fundamentalmente: primera, el texto considerado como inter-*acción* y, segunda, el texto como *inter*-acción, que inaugura un nuevo tratamiento de los «sujetos textuales» –aquellos que intervienen en el hecho comunicativo– respecto al modelo clásico de «emisor-receptor» de la teoría de la comunicación. Empezaremos con el primero.

El texto así considerado se sitúa en la dimensión de la acción social. En tanto «hacer el texto», se orienta a la transformación de un cierto estado de cosas: la producción de textos es un «proceso intencional regulado y destinado a modificar una situación» (Schmidt, 1980, p. 86). Decimos, por ejemplo, que un estado de cosas es modificado cuando un sujeto ignorante de un tema cualquiera pasa a conocerlo en virtud de una información que se le proporciona: «El uso del lenguaje consiste en una actividad que incluye: el acto *de* decir algo, el que tiene lugar *al* decir algo y el que acaece *por* decir algo. Austin los denomina, respectivamente, acto *locucionario, ilocucionario* y *perlocucionario.* (...) El acto locucionario (...) consiste en usar palabras con un *significado* y una *referencia.* (...) Pero al decir algo, no sólo significamos y proponemos referencias, sino que ejecutamos *acciones socialmente relevantes,* como afirmar, interrogar, responder, advertir, etc. (...) Pero decir es hacer algo en un tercer sentido: las palabras reportan consecuencias en orden a los sentimientos, pensamientos y acciones de los interlocutores, es decir, producen resultados extralingüísticos. *Por* el hecho de decir algo se puede convencer, desaminar, asustar, sorprender, etc. a alguien. Se promueve, en fin, algún efecto perlocucionario» (Lozano y otros, 1982, pp. 188 y 189).

Probablemente, la precaución con la que los autores abordan el aspecto perlocucionario (es decir, cuáles son, de hecho, los efectos que los procesos textuales producen) se deba a cierta desconfianza en tanto que lingüistas hacia las situaciones totales de contexto. Particularmente no vemos razones por las que no se pueda definir el texto como una organización de acciones perlocucionarias en un contexto social. Un texto, por ejemplo, podría entenderse globalmente como un acto de intimidación, de seducción o de persuasión. O puede ser interesante determinar si una manipulación ha tenido éxito; si lo que aparentemente se dirigía a A, en realidad estaba destinado a B; si una advertencia ha sido interpretada como amenaza o una pregunta como un consejo (originando entonces determinados cursos de acción), etc.

En cuanto a la *inter*-acción, está referida a los sujetos del hacer textual. Los agentes tradicionales de la teoría de la comunicación, emisor y receptor, dejan de ser válidos en nuestra perspectiva de la semiótica del texto. Ambos designan meros polos del proceso de comunicación entre los cuales circulan los mensajes externamente, no constituyéndolos como actores, en el sentido de simple paso de la información. Una aproximación como la que pretendemos requiere la adopción de un paradigma, descriptivo y analítico, que dé cuenta de las transformaciones ilocucionarias y perlocucionarias que se operan en los sujetos o actores del proceso textual. De esta manera, aquellos que intervienen en el proceso textual de interacción deberán ser conceptualizados como «actantes» (Greimas)

y, entendidos así, los actantes del proceso de comunicación son denominados «destinador» y «destinatario».

Si el texto es considerado como un proceso interactivo, resulta ineludible adoptar un sistema analítico y descriptivo que permita la comprensión de qué tipo de acciones produce y cuáles son las transformaciones que consecuentemente ocurren en el estado de los sujetos. Es aquí donde hay que abordar el concepto de *modalidad,* cada vez más importante en el análisis del discurso. Puede considerarse la modalidad como aquello que «expresa en términos lingüísticos lo que muy en general, desde la lógica, se ha llamado actitud proposicional, esto es, la actitud de un hablante frente a su propio enunciado o discurso: un enunciado no sólo representa un estado de cosas, sino que además expresa los sentimientos y pensamientos del locutor y suscita y evoca sentimientos [e ideas] en el oyente [o el lector]» (Lozano y otros, 1982, p. 62).

Inmediatamente cabe pensar que los enunciados descriptivos o asertivos se encuentran fuera, casi *a priori,* de un proceso de «modalización». Ahora bien, desde el ángulo de la perspectiva interactiva del discurso, que defiende que todo enunciado se produce para modificar de alguna forma la posición de otro informándole, comunicándole, convenciéndole, etc. el enunciado asertivo cumple otras funciones que están más allá de las simplemente descriptivas. Lo explicaremos con palabras de J. Lozano (1982, p. 188): «Si, como dice Searle, 'afirmar *p* es, ante todo, para el locutor, hacer saber al receptor que *p* es verdad', el enunciado asertivo produce efectos suplementarios a la mera aserción, constatación o descripción. Los análisis pragmáticos se han ocupado de describir el efecto de la aserción sobre el receptor: por ejemplo, la adquisición de una nueva creencia, la adquisición de un nuevo saber, hasta la alteración pasional, resultado de operaciones cognitivas y pragmáticas. (...) Igualmente sucede con el locutor. (...) Sirva a este respecto la consideración de Berrendonner: 'Afirmar una proposición *p,* es *hacerse garante* de la verdad de *p.* Es para el locutor correr el riesgo de ofrecer su propia cara o, al menos, su personaje social en garantía de un juicio de verdad'. (...) Por decirlo como Toulmin, alguien que hace una aserción avanza una pretensión: una pretensión a nuestra atención y a nuestra convicción. (...) O como decía Austin: 'Cuando digo que *S* es *P,* implico como mínimo que lo creo y, si he sido educado rígidamente, que estoy seguro. (...) Cuando digo *sé* doy a los otros mi palabra; doy a los otros mi autoridad para afirmar que *S* es *P*'». Luego los enunciados asertivos contienen algunos tipos de informaciones que exceden el ámbito descriptivo. En otras palabras, el sujeto productor de un enunciado no cesa de dejar marcas propias en él; por ejemplo, introduciendo la certeza o la duda, el condicional, la interrogación o la afirmación, etc.

Todo este proceso produce determinados *efectos* en el destinatario, que serán diferentes según su competencia lingüística. La competencia se refiere al conocimiento que el sujeto tiene de su propia lengua, a su comprensión, a la realización de interpretaciones al hablar, leer, escuchar o escribir y a la producción de enunciados; en definitiva, consiste en captar y atribuir significado. Este concepto queda ampliado y profundizado con la introducción del de «competencia comunicativa», que significa la capacidad no sólo de saber hablar o entender, sino también de co-

municar. Y, a su vez, la competencia comunicativa se amplía con la noción de «competencia modal», referida a la dimensión interactiva del discurso. El concepto de competencia modal es importante para un análisis del discurso, ya que permite otra definición del «sujeto textual» centrada en su propia competencia y en la posibilidad de hacer. Dicha competencia modal va dirigida, entonces, al *hacer* del sujeto y está «fundada sobre un querer-hacer o un deber-hacer que rigen un poder-hacer o un saber-hacer» (Lozano y otros, 1982, p. 75). Nos encontramos, pues, con una taxonomía de las modalidades a partir de cuatro «valores modales»: *querer, deber, poder y saber,* y una dicotomía en el seno del conjunto de enunciados que «modalizar»: enunciados de hacer y enunciados de estado. Dimensiones, por ejemplo, no ya de la competencia lingüística, sino de la modal serían un *querer-hacer* o un *deber-creer.*

Entendido como acto de persuasión, el texto se sitúa no sólo en un ámbito de pura representación de la realidad, sino también como una cierta acción dirigida a modificar algo en el destinatario; lo que puede expresarse mediante la forma de una estructura modal. Tradicionalmente se ha interpretado el uso persuasivo del discurso como un hacer de modo que el otro también haga, es decir, como un hacer-hacer, que correspondería al área modal de la «facticidad». Pero esta concepción no es suficiente, porque a todo hacer le precede necesariamente una competencia previa. Queremos decir que, en todo caso, el hacer persuasivo del discurso pretendería instituir (o crear) una competencia en el destinatario con arreglo a la cual podría realizar un hacer concreto.

En general, el hacer persuasivo de un texto puede ir dirigido al *ser* del destinatario, o a su *hacer.* Cuando el hacer persuasivo se orienta al hacer del sujeto, cabe decirse que dicho «hacer persuasivo inscribe sus programas modales en el marco de las estructuras de la manipulación» (Greimas y Courtés, 1982, p. 305). La manipulación, propiamente, es un hacer-hacer; la acción de una persona sobre otras con el fin de que éstas lleven a cabo determinado programa. Pero esta faceta del hacer persuasivo tiene que ver también con la persuasión dirigida no al hacer, sino al ser del destinatario, de modo que pueda conseguirse una competencia previa a cualquier actuación que la posibilite.

Cuando el hacer persuasivo del discurso se dirige al ser del destinatario, cabe conceptualizarlo como un *hacer cognoscitivo* y se relaciona con la verdad. Conviene puntualizar que la verdad en el hacer discursivo no se define en términos de correlatos extraverbales a los cuales deba ajustarse el discurso, sino que es como un contrato (un decir-verdad) que el «destinador» ofrece al destinatario y que liga a ambos. Este contrato «veridictivo» se articula de la siguiente manera: El «destinador» convoca en su discurso todo tipo de modalidades para persuadir al destinatario de la comunicación o información, con el fin de que acepte la verdad de su discurso. A ello responde el destinatario con un hacer interpretativo que consiste en que él también convoca determinadas modalidades (certeza, convicción, duda, etc.), en función de las cuales acepta el contrato «veridictivo» propuesto, es decir, el discurso como verdadero. De este modo, el destinatario queda «modalizado» epistémicamente o, en palabras parecidas, elabora un juicio epistémico, un cierto creer, relativo a los enunciados que le han sido presenta-

dos. Esto significa, desde una perspectiva interactiva del discurso, que a los analistas de los procesos y actividades textuales no les interesa tanto que aquello que se enuncie sea verdad, sino que funcione de hecho en el texto según un efecto de *verdad,* de *decir-verdad.*

El problema de la verdad, así, puede reducirse al del decir-verdadero; o dicho de otra forma, intentar que el destinatario acepte el contrato que se le propone es igual que intentar que la comunicación sea eficaz: «veridicción» y eficacia comunicativa pueden ser equiparadas desde el punto de vista del discurso. En palabras de Greimas y Courtés (1982, p. 434), «el enunciador ya no es considerado productor de discursos verdaderos, sino de discursos que producen un efecto de sentido 'verdad'. (...) La producción de la verdad corresponde al ejercicio de un hacer cognoscitivo particular, el *hacer parecer verdad,* que pude ser denominado, sin ningún matiz peyorativo, *hacer persuasivo*» (las cursivas son nuestras). En otros términos, la interacción «veridictiva» pone en juego modelos determinados de realidad y verdad –a veces en conflicto– y no una realidad independiente de todo discurso. «La sociedad como sistema de comunicación es, desde un punto de vista teórico, el espacio donde se nos dan las imágenes de la realidad de los individuos y los grupos. (...) Los textos no se refieren a la *realidad,* sino a modelos de realidad que se aceptan en una sociedad comunicativa. El sistema de actividad y comunicación de una sociedad, y no la *realidad,* es, por tanto, el sistema de referencia en el que se discute y decide el valor social de las expresiones verbales» (Schmidt, 1980, p. 53).

FORMAS DE DECIR Y DE NO DECIR: PRESUPOSICIONES E IMPLÍCITOS

Los textos dicen, pero al mismo tiempo guardan silencio. Además, su decir presenta varias maneras (por ejemplo, un decir implícito), en el sentido de que a veces puede confundirse con un no decir. Parece una contradicción que los textos, al mismo tiempo que dicen, callen; como si por cuanto omiten no fueran ya textos. Sin embargo, ese silencio forma parte del proceso textual e interpretativo y remite a particulares *procesos de selección.* Desde esta clase de planteamientos, los textos pueden analizarse estableciendo, en primer lugar, una distinción entre lo que se dice y lo que no y, en segundo lugar, y dentro de lo que de alguna manera se ha dicho o significado, distinguiendo entre los modos de presencia o de presencia-ausencia; esto es, las diferencias entre los significados literales, presupuestos, implícitos, etc.

Por lo que respecta a la primera distinción, la que se refiere a lo que el texto dice y a lo que omite, merece especial atención el caso del discurso descriptivo o indicativo. El propósito de esta clase de discurso es decir cómo son las cosas. Pero este tipo de discurso no lo dice todo acerca de sus objetos referenciales, es decir, realiza una necesaria *selección* entre todos los posibles, a partir de determinadas reglas (que deben ser entendidas como criterios de selección) inscritas en una multiplicidad de dimensiones aparentemente heterogéneas, como las funciones textua-

les, la psicología de los participantes en la situación comunicativa, las relaciones jerárquicas existentes entre ellos, etc.

Ahora bien, que el discurso descriptivo, al decir cómo son las cosas, no lo diga todo acerca de ellas debe distinguirse con claridad del hecho de que quien habla o escribe utilice distintos criterios para seleccionar la información que aparece en su discurso. Lo que se produce en realidad es una selección particular, realizada sobre la posibilidad de empleo de infinitos referentes extraverbales. Dicha relación consiste en que el discurso tiene no sólo una naturaleza incompleta, sino más que eso, una naturaleza necesariamente incompleta. Por eso una secuencia discursiva tiene una naturaleza obligadamente implícita (no se puede decir *todo*). Esto es algo muy importante y se deriva, de modo inmediato, de las relaciones existentes entre el discurso y su objeto de referencia; relaciones que originan una especie de «diferencia» entre lo que en principio cabe decir sobre algo y lo que se dice efectivamente en algún discurso particular. Es, pues, obligada, repetimos, alguna clase de operación selectiva que extraiga de todas las proposiciones posibles (de todo lo que se puede decir) un subconjunto que será el expresado en el texto. La necesidad de utilizar reglas y criterios variados de selección es, en primer lugar, semántica. Sin embargo, su naturaleza, excede los límites semánticos para introducirse en la dimensión pragmática del discurso. Podemos hablar entonces con total propiedad de la existencia de criterios selectivos de todo tipo utilizados dentro de un texto.

En la expresión concreta de un texto se realiza un doble proceso de selección. Por una parte, en el discurso se introducen algunas proposiciones y se excluyen otras posibles. Por otra, dentro del propio ámbito del texto producido tiene lugar una separación entre lo que aparece explícitamente enunciado y lo que tendrá un carácter implícito, esto es, susceptible quizá de ser inferido desde el discurso, aunque no explícitamente presente en él. Oscar Ducrot (1982) introduce una doble dicotomía mediante la que establece una clasificación de los implícitos. Por un lado, opone lo que llama «significación literal» a la «significación implícita», de forma que ésta se entiende sobreañadida a aquélla. Utilizando un ejemplo análogo al que propone el mismo Ducrot, un enunciado como «son las doce de la noche» emitido por el anfitrión de una cena puede tener la significación implícita de «marchaos». Ahora bien, aunque esto sea así, el enunciado conserva su significación literal de que es una hora determinada; en este sentido, se entiende que hay un significado implícito sobreañadido al literal. Por otro lado, el decir que son las doce puede no incluir el directivo «marchaos» o, al menos, éste es *cancelable* por el «enunciador»; por ejemplo, si dice a continuación, asumiendo que habitualmente la significación implícita va unida en este contexto a la literal, «pero esto no quiere decir que os vayáis; la noche es joven». La significación implícita, en tanto que opuesta a la significación literal, ha sido denominada «implícito discursivo».

Las funciones de la significación implícita (no literal), o implícito discursivo, son múltiples en los procesos de interacción textual. En general, posibilita que un «destinador» «exprese» o «diga» un determinado contenido sin hacerse responsable de él. Las funciones que desempeña el implícito discursivo serían objeto de un

estudio sociológico que, a pesar de su interés, excedería con creces los límites de nuestras pretensiones en este artículo. No obstante, podemos mencionar de modo general, de acuerdo con Ducrot (1982), que los implícitos constituyen una necesidad social cuyo origen puede encontrarse en fenómenos como los siguientes: en primer lugar, los tabúes lingüísticos, esto es, palabras o temas de los que está prohibido hablar; por otra parte, lo que podrían llamarse tabúes dependientes del contexto (una persona no puede decir ciertas cosas en una situación concreta); por último, está el riesgo de oposición, refutación y discusión que asume todo discurso explícito.

Cabe distinguir dos categorías principales de implícitos: a) los que están basados en el contenido del enunciado, y b) los que lo están en el hecho de la enunciación –esto es, basados en el hecho de decir algo en un contexto determinado–. Empezando por los primeros, una variante de esta clase de implícitos, especialmente en los discursos de tipo argumentativo, consiste en «presentar un razonamiento que comporte, como premisa necesaria pero no formulada, la tesis objeto de la información implícita. Este es el caso de gran parte de los *por tanto* que aparecen en el discurso» (Ducrot, 1982, p. 12). A dicha información implícita su misma ausencia le confiere una existencia particular. Pongamos un ejemplo sencillo: si se expresa el siguiente razonamiento «los negros son menos inteligentes que los blancos; por tanto, deben estar sometidos a estos últimos», la premisa necesaria que falta para que el razonamiento sea válido o consistente es la relación implícita entre inteligencia y sometimiento o jerarquía, esto es, los menos inteligentes tienen que estar supeditados. Lo que ha ocurrido es que una afirmación necesaria para que el enunciado sea coherente y comprensible se deja sin expresar. O en otras palabras, hay una *laguna* en la secuencia de las proposiciones que sí son expresadas.

En segundo lugar, los implícitos basados en la enunciación son los llamados «sobreentendidos del discurso». En general, por ejemplo, el acto de hablar o decir sobreentiende que lo que dice interesa al destinatario, ya que supone un llamar su atención. Pongamos un ejemplo específico tomado de un libro de texto de Ciencias Sociales para 7.º de EGB y publicado por la editorial Santillana. El tema del que lo hemos sacado se llama «Convivencia y Democracia». Dice así, refiriéndose a la democracia: «No debes olvidar que lo que aquí vamos a exponer no son teorías ni acontecimientos históricos, sino algo vivo y real que tiene una gran influencia sobre nuestras vidas y que se aplica todos los días.» Nótese cómo el texto *opone* lo vivo y lo real, por una parte, a teorías y acontecimientos históricos, por otra, a través del «sino». El texto niega que trate de «teorías», toma precauciones, avisa. Como tiene un valor informativo, al manifestar que no habla de teorías, sobreentiende que el alumnado lo ignora o que va a pensar que sí que lo son (que lo expuesto no es «vivo» y «real», etc.). Además, el texto coloca lo que va a exponer en un lado de la oposición: en el positivo, en el lado de lo vivo y lo real. Y afirma entonces que lo que va a decir en las páginas siguientes es precisamente eso: real y vivo. «Vivo» se opone a «histórico» (terminado, acabado, ¿muerto?) y a «teoría» (¿inerte?). Asimismo, la oposición del texto deja del lado de lo vivo y lo real a lo «que tiene gran influencia sobre nuestras vidas». Aprender «teorías probablemente no tiene tan gran influencia».

Ducrot menciona tres leyes generales del discurso que permiten la inferencia de sobreentendidos que pueden relacionarse con las convenciones que en principio rigen el uso general del lenguaje o con el llamado «principio de cooperación» de Grice (1975), sin el cual sería difícil concebir el uso del lenguaje en general. Según este principio, cabe suponer que el hablante o escritor es sincero o dice la verdad y que cuando aborda un tema comunica las informaciones relevantes que posee. Esas tres leyes son las siguientes:

1. *Ley de «informatividad»*, a la que se somete todo enunciado que tenga por finalidad *informar*. Puede expresarse así: «Cualquier enunciado A, si se expresa como fuente de información, induce el sobreentendido de que el destinatario ignora A o incluso de que se sospechaba más bien un no-A» (Ducrot, 1982, p. 119). En términos muy coloquiales: «Yo te digo algo que tú no sabes.»

2. *Ley de exhaustividad*, que exige que el locutor dé, acerca del tema del que habla o escribe, las informaciones más relevantes que posea susceptibles de interesar al destinatario. Esto implica que si se da una información que no es completa y dicha reserva no es atribuible a la ignorancia del «destinador», la reserva debe interpretarse más bien como una restricción. Así, el decir de un libro de ciertos capítulos son buenos sobreentiende que otros no lo son.

3. *Ley de lítote*. Tiene lugar cuando el contexto extralingüístico en el que está situada una persona no le permite decir lo que quisiera. (Hay personas que no saben valorar bien los contextos en los que se hallan, ignorando que a cada contexto corresponde una forma de decir.)

Al presentar el implícito discursivo, lo situábamos entre las significaciones no literales del discurso, que se oponían a una significación literal. Pues bien, hay otra clase de implícitos que se incluyen en esta última significación: nos referimos a las *presuposiciones*. La noción de presuposición en semántica tiene su origen en el problema del valor de verdad de aquellos enunciados cuyo sujeto carece de referencia, es decir, no existe. Por ejemplo, el enunciado *S*, «el segundo satélite natural de la tierra está a... kilómetros», presupone *S'* que la tierra tiene un segundo satélite natural. Puesto que *S'* es falso, carece de sentido la cuestión de si *S* es verdadero o falso. En otras palabras, la verdad de *S'* tiene que establecerse para que pueda hablarse con sentido tanto de la verdad como de la falsedad de *S*. La filosofía del lenguaje ordinario entiende en general la presuposición como condición de uso del acto de habla; esto es, para que pueda darse una afirmación o aserción, el presupuesto de lo afirmado tiene que ser verdadero. El conocido ejemplo «el actual rey de Francia es calvo» no constituiría, pues, una aserción ya que nada puede afirmarse de un sujeto que no existe.

Precisamente, una de las acciones textuales más relevantes es la de presuponer. Las presuposiciones son las *condiciones de posibilidad de los discursos*. En otras palabras, la función concreta de las presuposiciones (función que permanece oculta) es la de establecer límites al acto comunicativo o informativo. El hecho de presuponer un contenido lleva consigo la obligación de que el destinatario lo acepte, para que la interacción comunicativa pueda proseguir sin interrupciones. Si se expresa algo como «la corrupción de los ministros del partido liberal está llevando el

país a la ruina» –cuyo presupuesto es «los ministros liberales están corrompidos»–, la comunicación sólo progresa en el caso de la aceptación de dicho presupuesto por parte del destinatario. Los presupuestos aceptados en un texto o un discurso rechazan otros textos o discursos posibles o alternativos que no compartan sus premisas básicas. Además, y ello es muy importante, las creencias de las personas funcionan y se revelan en los presupuestos que mantienen. Si estos últimos son cuestionados, las personas pueden verse atacadas en sus creencias más arraigadas; a lo que hay que añadir que frente a los presupuestos los individuos tienen muchas menos defensas que frente a las informaciones explícitas.

En definitiva, para seguir correctamente un texto, las personas tienen que aceptar como válidas las presuposiciones que éste mantiene. Pensemos en los niños y las niñas que estudian libros de texto. En general, se ven en la obligación de aceptar los presupuestos existentes en sus textos, con el agravante de que cuando hay jerarquías o evaluaciones por medio, la necesidad de aceptación es más radical. Dicho de otra forma, en lo referido a la relación entre el libro de texto y los alumnos y alumnas, son los libros los que se encuentran en una posición jerárquica superior, desde un punto de vista objetivo. Si un contenido X debe ser aprendido (el alumno o la alumna tiene que mostrar que lo ha aprendido), ello implica que, aunque sólo sea a este respecto, debe ser aceptado. Esta circunstancia tiene, a nuestro juicio, una considerable importancia a la hora de entender las distintas dimensiones de la acción del libro de texto sobre su destinatario; por ejemplo, en lo relativo a los presupuestos de los contenidos. Si bien todo contenido de un libro de texto es en principio rechazable por el alumno o la alumna en tanto que lector o lectora, ya que pueden decidir no creer lo que ese discurso está enunciando, no lo es, sin embargo, para el alumno o la alumna en tanto que tales, pues conductualmente deben actuar –por ejemplo en las evaluaciones– como si aceptaran la verdad de los contenidos que se les proponen. Desde luego es posible –aunque no sea fácil de imaginar, o se dé en pocos casos– que el profesorado utilice el libro de texto fundamentalmente como objeto de críticas razonadas y estimule a sus alumnos y alumnas a que encuentren en él deficiencias argumentativas, estereotipos, sesgos o preconcepciones ideológicas.

Hemos estado hablando más atrás de que los textos *actúan* de distintas formas. Pues bien, nos interesa precisar en este punto que Ducrot (1982) ha conceptualizado como acto ilocucionario el propio acto de presuponer. ¿Qué es lo que esto significa? Se habla de acto ilocucionario cuando una enunciación tiene como efecto primario y automático la transformación de las relaciones entre los participantes de un proceso discursivo. En otras palabras, el acto ilocucionario, como todo acto, modifica la realidad, es decir, su mera existencia crea una red de obligaciones y derechos. Por ejemplo, del acto ilocucionario de «preguntar» se deriva en quien recibe la pregunta una cierta obligación de responder, y quien realiza dicho acto –precisamente mediante él– crea el derecho de ser respondido. El acto ilocucionario de «presuponer», por su lado, crea en los otros una cierta obligación de compartir y aceptar las bases de la presuposición porque, como ya hemos visto, el discurso difícilmente podría continuar de no ocurrir así.

La presuposición, entonces, delimita el marco de la comunicación ulterior, y es en este sentido en el que decimos que pone límites al discurso. Al utilizar los presupuestos, se transforman simultáneamente las posibilidades de habla del interlocutor. Y esto no en un sentido «causal», ligado al hecho de que toda enunciación influye sobre las creencias, los deseos o los intereses del destinatario. Se trata de un hecho institucional, inscrito en la propia estructura de la lengua, en el sentido de que al destinatario se le modifica su derecho a hablar o entender. Mediante la presuposición –y esto es absolutamente central– se impone un marco ideológico al intercambio comunicativo, se modela un universo de discurso; por lo que ya no cabe hablar de la «inocencia» del afirmar. Ello obliga a concluir que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación. Mediante el acto de la presuposición, el «destinador» impone al destinatario –aun en el caso de que su objetivo no sea «influir»– un universo básico de discurso o, si se prefiere, un «mundo posible» que instaura entre ambos determinadas relaciones. La posición teórica que defiende el habla o el texto como un testimonio neutro u objetivo de la realidad sencillamente no se refiere a nada posible.

Si las presuposiciones no se limitan a «estar» en los textos, sino que determinan y modelan los discursos en el sentido de ponerles límites, entonces la presencia de determinadas presuposiciones en textos concretos justifica la pregunta de qué áreas de información, qué contenidos, son *activamente excluidos*. En otras palabras, podemos preguntarnos qué concepciones del mundo se excluyen en los discursos; esto es, a través de los presupuestos que los textos mantienen, son excluidas activamente perspectivas, problemáticas, ideas posibles o alternativas. Y es que en el funcionamiento textual pueden darse dos hechos diferentes: no decir, *omitir* algo (recordemos que no cabe decirlo *todo*), o *excluirlo* de forma normativa (por la puerta falsa, podríamos decir) mediante el uso de presuposiciones específicas. Así, lo que queda fuera de un determinado texto puede estar o *expulsado* del mismo, o simplemente no *aparecer*.

Pongamos un ejemplo que ilustre de alguna forma lo que venimos diciendo. Utilizaremos el texto de Ciencia Sociales para 7.º de EGB en su apartado «Convivencia y Democracia», que hemos mencionado ya. Expone el texto lo siguiente: «La primera razón que justifica la necesidad de la democracia es que, al ser mayor el número de participantes a la hora de tomar decisiones, éstas resultarán perfeccionadas por constituir el resumen de la opinión de todos los participantes. Estas opiniones, al ser fruto de sus respectivos intereses, normalmente diferentes entre sí, harán que los diversos puntos de vista sobre un mismo problema mejoren su solución.»

Aquí hay un punto importante que merece nuestra atención: «El resumen de la opinión de todos los participantes.» ¿Qué es lo que el texto está presuponiendo? Que la opinión de todos los participantes se integra en un resumen, o que hay un resumen de la opinión de todos. Pero más aún, si hay un resumen de las opiniones nes, existe también la condición de posibilidad de que en principio las opiniones sean resumibles. Por otro lado, no hay un camino de hechos a valores sin la presencia de una intervención axiológica. De que las decisiones sean perfeccionadas por el hecho de constituir un resumen de la opinión de todos los participantes

habrá que postular que ese resumen es «funcional para una perfección» o mejora; lo que significa que no sólo *es,* sino que también *vale.* El enunciado del texto requiere, por tanto, para la validez de su argumentación (y ello está implícito), que los resúmenes de las opiniones perfeccionen las decisiones.

Una vez señalado esto, podemos pasar a considerar la nueva información que el texto proporciona acerca de las opiniones que pueden constituir un resumen. Surgen de «respectivos» (y normalmente distintos) intereses. Ya que las opiniones o los puntos de vista pueden (y «deben», si el deber sigue al valor) ser resumidos, esto significa que en principio son armonizables y, consiguientemente, también los intereses que se encuentran en su base (y que pueden estar en conflicto). O, si se quiere, los respectivos intereses no son en principio irreductibles unos a otros, ya que es posible su acuerdo. Por tanto, existe el ámbito de su acuerdo. ¿Cuál es ese ámbito? Aquel en el que tiene lugar el resumen de las opiniones. Nos atrevemos a decir que el ámbito de lo racional, de la discusión o el diálogo. Y en el caso de enfrentarse a un problema, que tenga solución, también la lógica de la eficacia, ya que esa solución resulta mejorada.

Siendo esto así, la democracia se fundamenta en el ámbito de lo racional, el de la conciliación dialogada de los intereses y las opiniones. Los diversos puntos de vista existentes, los distintos intereses, no hacen que un problema sea irresoluble. Ello está excluido por el texto al afirmar, por el contrario, que mejoran su solución. Nos encontramos con la llamada «ideología del consenso» en el nivel radical de su posibilidad: «consensualidad» de intereses diferentes. Por todo lo dicho, el texto jamás podría clasificar la disparidad de intereses como «contradictoria» al estilo marxista, pues en la contradicción no es posible el acuerdo lógico. ¿Pero qué decir de los límites de la participación? Y por otro lado, ¿son reductibles unos a otros, en un terreno común, *todos* los intereses?

LA PRESENCIA DE LO VALORATIVO

Junto al análisis de la información implícita y de las presuposiciones que un texto mantiene, existe otro tipo de fenómeno textual especialmente interesante para estudiar los fenómenos ocultos de la transmisión ideológica en el ámbito de lo verbal; transmisión que propicia determinadas concepciones del mundo. Nos referimos a las *expresiones valorativas.*

Clásicamente se ha establecido que la tarea de los enunciados valorativos es diferente a la de los descriptivos, en el sentido de que aquéllos no describen ninguna característica del «mundo», sino que se usan para expresar actitudes, emociones, para condenar o elogiar, asignar valor, y así sucesivamente. Pongamos un ejemplo breve, tomado, una vez más, del mismo texto para 7.º de EGB al que venimos refiriéndonos. Dice lo siguiente: «La primera razón que justifica la necesidad de la democracia es la mejora en la toma de decisiones derivada de la superioridad de los resultados obtenidos mediante procedimientos democráticos.» Vemos cómo en el texto se atribuyen a la democracia, directa o indirectamente, significados valorativos; por ejemplo, la mejora en la toma de decisiones y la superioridad de los resultados así obtenidos.

Aquí consideraremos, primero, que una expresión valorativa es la que contiene términos evaluadores. Segundo, que éstos, como señala José Hierro (1982, p. 53). «expresan que aquello de lo que se predican (persona, acción, cosa) satisface, o no, las exigencias de alguien y que, por razón de este hecho, y en ciertas condiciones, se producirán sentimientos de aprobación o desaprobación». Una enunciación evaluadora sería una marca directa del «enunciador» sobre su enunciado. Toda justificación, por ejemplo, que un «enunciador» pueda dar de sus enunciados evaluadores incluirá necesariamente alguna apelación a las actitudes que mantiene, a los criterios de valoración que ha adoptado, etc.

Distinguimos tres tipos de términos valorativos, que dan lugar a las correspondientes expresiones valorativas integradas en los libros de texto:

1. Aquellos que sólo tienen un significado valorativo. Por ejemplo, «bueno», «recto» o «bello».

2. Términos secundariamente valorativos. Serían aquellos que, además de un significado valorativo, tienen también un significado descriptivo. Se caracterizan porque mantienen su significado descriptivo, aun en el caso de que se modifique, o desaparezca, la valoración original. Es el caso de los términos «honesto», «valiente» o «industrioso».

3. Por último, cabe diferenciar de los anteriores otros términos no valorativos, pero que se constituyen como tales en algunos contextos. Por ejemplo, el calificativo «rojo» utilizado por un conservador para referirse a los comunistas.

Ahora bien, las significaciones cargadas de valor que remiten a una determinada concepción del mundo o de las cosas no constituyen, de ninguna forma, elementos aislados. Su eficacia radica precisamente en el sentido de su articulación o interconexión. Esta interconexión puede entenderse en tanto que formación de cadenas de significados que incluyen nociones descriptivas «axiologizadas» connotativamente. De este modo, cada elemento de la cadena tiene algún lazo connotativo con los otros. Este mecanismo producirá entonces lo que podría denominarse «contaminación axiológica» entre los significados descriptivos y los que hemos llamado secundariamente valorativos, que pasan a fundirse y a confundirse con los primariamente valorativos, según configuraciones diversas.

Creemos que lo expuesto hasta aquí puede dar idea de las posibilidades que ofrece el análisis semiótico de los fenómenos de transmisión encubierta a través del lenguaje, por medio de procesos discursivos que en la actual realidad escolar están contenidos, entre otras cosas, en los libros de texto. A falta de investigaciones más detenidas sobre estos temas que incluyan sobre todo un estudio de la recepción de textos, desde el trabajo que hemos realizado sí puede afirmarse que el currículum oculto en el ámbito verbal no se limita a cosas tales como la mera transmisión de ciertos contenidos e informaciones, o a intentar persuadir a otros de ellos. El currículum oculto presente en los textos también dice sin decir de distintas maneras, establece límites y excluye ámbitos de la realidad, presupone, actúa sobre diversos valores modales, etc. Una pregunta importante a estas alturas sería la relativa a nivel de eficacia con el que actúa. Lo que sin duda sí resulta clara es su naturaleza «multiactiva» y multidimensional.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. *Maestros y textos.* Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

Ducrot, O. *Decir y no decir.* Barcelona, Anagrama, 1982.

Gimeno Sacristán, J. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 1988.

Greimas, A. J. y Courtes, J. *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.* Madrid, Gredos, 1982.

Grice, J. «Logic and conversation», en P. Cole y J. L. Morgan, *Syntax and semantics. Vol. III: Speech Acts,* Nueva York, Academic Press, 1975.

Hierro, S. y Pescador, J. *Principios de filosofía del lenguaje. Vol. II: Teoría del significado.* Madrid, Alianza Universidad, 1982.

Lozano, J.; Peña-Marín, C. y Abril, G. *Análisis del discurso. (Hacia una semiótica de la interacción textual.)* Madrid, Cátedra, 1982.

Schmidt, S. J. *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal.* Madrid, Cátedra, 1980.

Torres Santome, J. *El currículum oculto.* Madrid, Morata, 1991.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

JOSÉ GINÉS MORA RUIZ (*)

1. INTRODUCCIÓN

En un artículo anterior (Mora, 1988) se analizaba la demanda de estudios posobligatorios en la Comunidad Valenciana (CV) mediante comparaciones con otras Comunidades Autónomas y a través de comparaciones interprovinciales. En el presente texto, continuación del anterior, se analiza la distribución territorial de la demanda de educación superior en la CV. La unidad territorial elegida ha sido la comarca, ya que, desde el punto de vista de este estudio, es una unidad que posee una adecuada homogeneidad interna, junto con las suficientes características diferenciales de unas respecto a otras como para permitir el análisis. Por otra parte, su número total es óptimo tanto para el análisis como para la presentación de los resultados. El mapa comarcal elegido es el diseñado por PREVASA (1983).

La única fuente estadística que proporciona información acerca del lugar de residencia familiar de los estudiantes universitarios es el *Censo de Población.* Ahora bien, estos datos son proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística sólo para entidades de más de 10.000 habitantes; esta limitación ha obligado a unir la comarca de Els Ports con la de Alt Maestrat, que sólo juntas superan ese número de habitantes. Por la misma razón se han tenido que unir las comarcas del Rincón de Ademuz y Los Serranos. Dado que las comarcas que se han agrupado son bastante homogéneas, no parece que esta limitación sea importante. En consecuencia, el número original de comarcas, que en PREVASA (1983) es de treinta y uno, ha quedado reducida en este estudio a veintinueve.

Por otra parte, la necesaria utilización del *Censo de Población* obliga a referir todo el estudio al último año censal: 1981. Este retraso no es excesivamente importante, ya que, como está ampliamente demostrado, todos los procesos educativos son considerablemente lentos; por lo que no es imprescindible para analizarlos la actualidad inmediata.

(*) Universidad de Valencia.

Este artículo se ha estructurado en tres secciones. En la primera de ellas se revisan las características comarcales de mayor interés, es decir, aquéllas de tipo demográfico, socioeconómico o educativo que pueden ser relevantes para el análisis. En una segunda sección se consideran los valores de la demanda de educación superior en las comarcas valencianas, diferenciados por estudios de ciclo largo y ciclo corto. También son tratadas por separado las demandas femenina y masculina. En la última parte del capítulo se diseña un modelo sencillo que estima las deficiencias comarcales de acceso a la educación superior y se extraen algunas conclusiones generales.

2. ESTRUCTURA COMARCAL

2.1. *Características demográficas*

Es evidente que las magnitudes demográficas tienen una importancia decisiva en el análisis de la demanda educativa. Dos son las características de la población más relevantes para el presente estudio: el tamaño de la población de cada comarca y su estructura piramidal; en especial, el tamaño del grupo de edad correspondiente a la de los estudios universitarios.

El tamaño de la población de las comarcas valencianas, ordenadas de mayor a menor, aparece en la Tabla 1. La segunda columna de la tabla representa el porcentaje de la población comarcal respecto al total de la población de la CV. Los hechos más destacables, desde el punto de vista de este estudio, son los siguientes:

a) La importancia de la comarca de L'Horta, con un 35,6 por 100 del total de la población de la CV.

b) A continuación, con tamaños semejantes, en torno al 8 por 100, aparecen L'Alacantí y La Plana de Castelló.

c) Las comarcas más pobladas son fundamentalmente las costeras, además de algunas del interior (Ribera Alta, Vinalopó Mitja, Vall d'Alcoi y Vall d'Albaida).

d) Las once comarcas más interiores del norte y el centro de la CV (Foia de Bunyol y siguientes en la tabla) sólo representan el 7 por 100 del total de la población.

e) Si se suma la población de las comarcas que tienen fácil acceso a las capitales provinciales, obtenemos unas poblaciones «próximas» a Valencia del 46,9 por 100 de la población total, a Alicante del 21 por 100 y a Castellón del 8,7 por 100.

TABLA 1
Población comarcal. Año 1981

Comarca	Población	% Respecto Total CV
L'Horta	1.301.562	35,6
L.Alacantí	309.827	8,5
Plana de Castelló	273.675	7,5
Camp d'Elx	197.749	5,4
Ribera Alta	172.991	4,7
Vega Baja	153.269	4,2
Vinalopó Mitja	137.711	3,8
La Safor	129.039	3,5
Valls d'Alcoi	99.033	2,7
Marina Alta	96.841	2,6
Marina Baixa	87.681	2,4
Vall d'Albaida	77.776	2,1
Camp de Morvedre	70.141	1,9
Ribera Baixa	64.783	1,8
Camp del Turia	64.624	1,8
La Costera	61.536	1,7
Pla de Vinarós	57.049	1,6
Alt Vinalopó	42.707	1,2
Foia de Bunyol	39.959	1,1
Altiplano Requena-Utiel	38.195	1,0
Foia de Castalla	33.854	0,9
Alto Palancia	26.104	0,7
Mijares	22.534	0,6
Baix Maestrat	21.670	0,6
R. Ademuz-Serranos	17.537	0,5
L'Alcalaten	16.818	0,5
Canal de Navarros	16.519	0,5
Ports y Alt Maestrat	13.538	0,4
Valle de Ayora	12.061	0,3
TOTAL CV	3.656.783	100

Fuente: Elaboración propia con datos de la CAV (1987).

En resumen, nos encontramos con una estructura de población muy definida con un núcleo principal en la comarca de L'Horta, otro mucho más pequeño en La Plana de Castelló, una región de población alta y uniforme que comprende todas las comarcas del centro-sur, con exclusión de algunas interiores, y un vacío de población en las comarcas interiores del norte y el centro de la CV.

Desde el punto de vista de la demanda de educación superior es importante considerar la dinámica de la población y, en especial, el tamaño del grupo de edad

que se corresponde con la de los estudios universitarios. El grupo de edad correspondiente es el de los dieciocho a los veintitrés años; aunque para el sistema educativo español, con importantes niveles de repetición, este grupo no deja de ser algo meramente teórico. Como, por otra parte, los datos disponibles sólo facilitan los grupos de edad de cinco en cinco años, se ha tomado como grupo de edad más próximo al de los estudiantes universitarios el de los individuos entre veinte y veinticuatro años.

Para este grupo de edad se han calculado las poblaciones de cada comarca; los resultados pueden verse en la Tabla 2. Teniendo en cuenta que este grupo de edad representa el 7,9 por 100 de la población de la CV, puede apreciarse en la última columna de la tabla qué comarcas tienen más o menos jóvenes que el valor medio de la CV. Puede afirmarse que las comarcas más pobladas tienen también mayor población juvenil, salvo las excepciones siguientes:

a) Las comarcas de L'Alacantí, Marina Alta y Marina Baixa tienen una proporción de jóvenes baja. La explicación cabe encontrarla en la gran proporción de jubilados, españoles y extranjeros, que residen en estas tres comarcas y que desvirtúan la pirámide de población de los nativos.

b) Algunas comarcas del interior poco pobladas, como el Mijares, el Altiplano de Requena-Utiel, el Alt Vinalopó y, en menor medida, el Camp de Turia y la Foia de Bunyol, también demuestran tener una mayor dinámica de población.

En resumen, se puede apreciar que, salvo algunas excepciones perfectamente justificables, existe una relación directa entre el número de jóvenes y la población total, de modo que las comarcas poco pobladas, fundamentalmente del norte de la CV, tienen también un menor número de jóvenes, en relación con su población.

2.2. *Características económicas*

Desde el punto de vista estrictamente económico, dos características son especialmente importantes: la estructura económico-laboral de cada comarca y su nivel de renta. La primera es difícilmente cuantificable, dadas las peculiaridades del sistema productivo en la mayor parte de la CV; los estudios realizados por diversos autores sobre la estructura económica de la CV dan la información adecuada sobre las características singulares del sistema productivo valenciano. La segunda característica importante, el nivel comarcal de renta, ha sido cuantificada recientemente por Esteban *et al.* (1987), utilizando métodos indirectos de estimación para la renta familiar disponible per capita en cada comarca; los resultados se exponen en la Tabla 3.

Según estas estimaciones, existen tres comarcas de alto nivel de renta: L'Horta, L'Alacantí y la Marina Baixa, y otra serie de comarcas de renta notablemente inferior al valor medio de la Comunidad: son las comarcas interiores del norte y el centro de la Comunidad, con alguna excepción, como el Altiplano de Requena-

TABLA 2

Población de 20 a 24 años. Año 1981

Comarca	Pob. de 20-24	% Respecto Total CV	% Respecto Pob. Comarca
L'Horta	105.249	36,6	8,1
L'Alacantí	22.359	7,8	7,2
Plana de Castelló	21.472	7,5	7,8
Camp d'Elx	16.593	5,8	8,4
Ribera Alta	13.296	4,6	7,7
Vega Baja	11.691	4,1	7,6
Vinalopó Mitja	11.502	4,0	8,4
La Safor	10.299	3,6	8,0
Valls d'Alcoi	7.947	2,8	8,0
Marina Baixa	6.869	2,4	7,2
Vall d'Albaida	6.277	2,2	8,1
Marina Alta	6.271	2,2	6,5
Camp de Morvedre	5.713	2,0	8,2
Ribera Baixa	4.981	1,7	7,7
Camp del Turia	4.916	1,7	7,6
La Costera	4.849	1,7	7,9
Pla de Vinarós	4.073	1,4	7,1
Alt Vinalopó	3.655	1,3	8,6
Altiplano Requena-Utiel	3.362	1,2	8,8
Foia de Bunyol	3.180	1,1	8,0
Foia de Castalla	2.875	1,0	8,5
Mijares	1.883	0,7	8,4
Alto Palancia	1.771	0,6	6,8
Baix Maestrat	1.273	0,4	5,9
L'Alcalaten	1.162	0,4	6,9
Canal de Navarres	1.154	0,4	7,0
R. Ademuz-Serranos	1.042	0,4	5,9
Valle de Ayora	846	0,3	7,0
Ports y Alt Maestrat	820	0,3	6,1
TOTAL CV	287.383	100	7,9

Fuente: Elaboración propia con datos de Almenar (1985).

Utiel. El resto de las comarcas alcanza niveles de rentas intermedios. Es especialmente notable el gran equilibrio que se observa entre todas las comarcas del sur de la Comunidad.

TABLA 3

Renta familiar disponible comarcal per capita.
Año 1981

COMARCA	RCPC (KPTA)	ÍNDICE RESPECTO A LA CV
Marina Baixa	457	116
L'Horta	454	115
L'Alacantí	424	108
COMUNIDAD VALENCIANA	394	100
Marina Alta	390	99
Plana de Castelló	384	98
Valls d'Alcoi	373	95
la Safor	367	93
Camp d'Elx	365	93
Vinalopó Mitja	362	92
Camp de Morvedre	362	92
Pla de Vinarós	353	90
Alt Vinalopó	335	85
Camp del Turia	325	82
Foia de Castalla	324	82
Altiplano Requena-Utiel	320	81
Vall d'Albaida	319	81
Vega Baja	319	81
Ribera Baixa	316	80
La Costera	312	79
Mijares	312	79
Ribera Alta	308	78
Alto Palancia	305	77
Foia de Bunyol	300	76
L'Alcalaten	266	68
Valle de Ayora	252	64
Ports y Alt Maestrat	241	61
R. Ademuz-Serranos	238	60
Canal de Navarres	226	57
Baix Maestrat	217	55

Fuente: Esteban *et al.* (1987).

2.3. *Características educativas*

En el estudio que realizó el autor para las provincias españolas (Mora, 1989*b*) se concluía que las dos variables que mayor influencia ejercían sobre la demanda

de educación superior eran, por este orden, el número de personas con estudios superiores ubicados en la misma. Cabe suponer, por extensión, que en el nivel comarcal estas características sean también muy relevantes; por lo que será interesante conocer sus valores en las comarcas de la CV.

En primer lugar se ha obtenido el número de universitarios con estudios finalizados que residen en las comarcas valencianas, el cual, junto con los valores de las poblaciones comarcales, permite calcular el número de individuos, por cada 10.000 habitantes, con estudios superiores finalizados que residen en cada comarca. Los resultados se presentan en la Tabla 4. Merece destacar algunos hechos:

a) L'Alacantí y L'Horta tienen una alta densidad de población universitaria, con gran ventaja sobre el resto de las comarcas (índices 140 y 133 sobre la media, 100, de la CV). Es un hecho lógico si se tiene en cuenta el efecto de la capitalidad de provincia. En el caso de L'Alacantí es posible que el índice se vea incrementado por la población jubilada con título universitario que reside en ella y que proviene de otros lugares.

b) En un nivel intermedio (en torno al índice medio de 100) se encuentran la Plana de Castelló, el Vall d'Alcoi, el Camp de Morvedre y La Safor; comarcas, todas ellas, con ciudades importantes desde el punto de vista de los sectores industrial y de servicios.

c) En un tercer nivel aparecen dos comarcas: la Marina Baixa y la Marina Alta, en las que el efecto de los residentes jubilados con estudios universitarios debe de ser decisivo para explicar su relativamente alto nivel educativo.

d) Todas las demás comarcas están por debajo del 75 por 100 de la media, con valores en torno al 60 por 100 para la mayoría.

e) Es muy llamativo el bajo nivel educativo del Camp d'Elx, del Vinalopó Mitjá y de la Foia de Castalla; tres comarcas con ciudades relativamente importantes, densamente pobladas, con niveles de rentas aceptables y con una gran actividad industrial.

f) Como era lógico suponer, las comarcas interiores del norte y el centro de la CV presentan valores bajos de población universitaria.

Los datos disponibles permiten desagregar los resultados anteriores para estudios de ciclo largo (facultades y escuelas superiores) y para estudios de ciclo corto (escuelas universitarias y equivalentes). El estudio desagregado (Mora, 1989*c*) permite concluir que la distribución comarcal de individuos con estudios superiores de ciclo largo es bastante semejante a la distribución en el caso general, pero con algunos rasgos más pronunciados. Así, por ejemplo, sólo dos comarcas, L'Horta y L'Alacantí, tiene valores superiores a la media; en estas dos comarcas se concentra una gran parte de los titulados en facultades y escuelas superiores. Porcentajes próximos a la media se alcanzan en comarcas como la Plana, las dos Marinas, el Vall d'Alcoi, el Camp de Morvedre y La Safor. En el resto de las comarcas los porcentajes son ya muy bajos, entre el 50 por 100 y el 30 por 100 del valor medio de la CV.

TABLA 4

Población comarcal con estudios superiores finalizados por cada 10.000 habitantes. Año 1981

COMARCA	INDIVIDUOS POR CADA 10.000 HABS.	ÍNDICE RESPECTO A LA CV
L'Alacantí	479	140
L'Horta	455	133
Plana de Castelló	357	104
Valls d'Alcoi	345	101
COMUNIDAD VALENCIANA	343	100
Camp de Morvedre	324	94
La Safor	313	91
Marina Baixa	304	89
Marina Alta	302	88
Alto Palancia	249	73
Vega Baja	237	69
Ribera Alta	231	67
Ribera Baixa	230	67
Altiplano Requena-Utiel	228	66
Camp del Turia	214	62
Foia de Bunyol	213	62
Canal de Navarrés	212	62
Pla de Vinarós	210	61
La Costera	209	61
Alt Vinalopó	208	61
R. Ademuz-Serranos	208	61
Valle de Ayora	198	58
Vall d'Albaida	198	58
Mijares	192	56
Baix Maestrat	183	53
Camp d'Elx	169	49
Vinalopó Mitja	165	48
Ports y Alt Maestrat	165	48
Foia de Castalla	164	48
L'Alcalaten	140	41

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (1989) y la CAV (1987).

La distribución comarcal de los titulados superiores de ciclo corto difiere más del caso general; aunque L'Alacantí y L'Horta siguen teniendo valores destacados, les acompaña una serie de comarcas: el Vall d'Alcoi, la Plana de Castelló, el Camp de Morvedre y La Safor. Otras comarcas, como las dos Marinas, la Vega Baja e incluso dos del interior (Rincón de Ademuz-Serranos, Alto Palancia), tienen también valores altos de esta demanda.

Se aprecia claramente que mientras que los titulados de ciclo largo se concentran en las comarcas con núcleos de población importantes (Valencia y Alicante especialmente), la distribución comarcal de los titulados de ciclo corto es bastante más uniforme; este es un hecho lógico si se tiene en cuenta que estos últimos titulados cubren unos servicios que se ofrecen, como mínimo, en casi todas las poblaciones.

2.4. *Instituciones educativas*

Según todas las evidencias (Mora, 1989*a*), la proximidad de centros de estudios es una de las variables más influyentes en la demanda educativa. Con el objeto de explicar la distribución comarcal de la demanda de educación superior en la CV se ha calculado el número de centros de educación superior que estaban funcionando en el año 1981, año al que en todo momento se refiere el presente estudio. Según estos resultados, existía una gran densidad de centros de L'Horta: veintiséis facultades y escuelas superiores y ocho escuelas universitarias. A continuación, se encontraba L'Alacantí, que disponía de siete facultades y cinco escuelas universitarias. La Plana de Castelló tenía tres facultades (no completa) y una escuela universitaria; el Vall d'Alcoi y la Vega Baja, una escuela universitaria cada una. Finalmente, existían centros asociados de la UNED en la Foia de Bunyol, la Ribera Alta, la Marina Alta y el Camp d'Elx (MEC, 1983).

3. DISTRIBUCIÓN COMARCAL DE LA DEMANDA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. *Los datos disponibles*

Para estimar la demanda de educación superior en las distintas comarcas de la CV se ha utilizado la única fuente disponible: el *Censo de Población* de 1981. Como ya se dijo anteriormente, no existe otra fuente de datos que permita conocer el lugar de la residencia familiar de los estudiantes universitarios. La única fuente alternativa sería la explotación estadística de las hojas de matrícula de los estudiantes universitarios españoles, pero tal explotación está todavía en fase de ensayo.

Dado que se dispone de los tamaños de los grupos de edad correspondientes a los estudios universitarios, parece adecuado utilizar como variable caracterizadora de la demanda de estudios superiores el porcentaje de estudiantes, dentro de su grupo de edad, que están siguiendo estudios universitarios; ésta es la variable que mejor describe la demanda real de educación y por ello es generalmente utilizada como estimador en la mayoría de las estadísticas internacionales. El problema de esta variable en un sistema educativo superior como el español, con un alto índice de alumnos repetidores, es que se producen desajustes con los auténticos valores, debido a que se toma un grupo de edad de cinco años, pero la duración media real de los estudios de ciclo largo supera con creces este número de años;

en consecuencia, el número de estudiantes de ciclo largo dentro del correspondiente grupo de edad debe estar sobrevalorado. Por otra parte, el índice correspondiente a los estudios de ciclo corto está ligeramente infravalorado, ya que estos estudios tienen una duración real algo menor a los cinco años del grupo de edad utilizado. Dado el mayor peso de los estudios de ciclo largo, la demanda global debe de estar valorada ligeramente por encima de su valor real. De todos modos, como el estudio que se va a realizar es fundamentalmente comparativo, el tipo de error introducido por estas deficiencias no es relevante para los objetivos deseados.

Otro posible error puede estar originado por el hecho de que hay estudiantes censados en el lugar de estudio y no en el de su residencia familiar habitual; aunque éste sea un hecho poco frecuente, es posible que incremente algo las cifras correspondientes a las comarcas con algún centro de estudios. En cualquier caso, éste es un error insoslayable.

3.2. *La demanda global*

Según lo anterior, la demanda global de educación superior la constituye el número total de estudiantes universitarios de cualquier tipo con residencia familiar en las distintas comarcas de la CV dentro del grupo de edad de los veinte a los veinticuatro años. En la Tabla 5 se presentan los valores obtenidos junto con un índice respecto al nivel medio de la CV. Puede apreciarse que:

a) El porcentaje de jóvenes que, dentro de su cohorte, seguía estudios universitarios en la CV era, en 1981, del 19,1 por 100; cifra sensiblemente inferior a la que se daba en otros países europeos y que rondaba valores en torno al 30 por 100 (UNESCO, 1986).

b) Sólo tres comarcas superan el valor medio: L'Horta, L'Alacantí y el Camp de Morvedre; las dos primeras, con universidades propias, y la tercera, situada a poca distancia de Valencia, con accesos rápidos y sencillos por autopista y por tren. Es evidente la importante relación que se da entre la demanda de estudios superiores y la existencia de centros de estudios próximos al lugar de residencia de los demandantes de educación.

c) Entre el 80 por 100 y el 100 por 100 del valor medio se encuentran unas pocas comarcas que tienen en común poseer algún centro de estudios (la Plana de Castelló) o estar próximas a las que lo tienen (Baix Maestrat, Ribera Baixa y Foia de Bunyol). La Safor es un caso algo diferente, pues tiene una demanda alta, a pesar de carecer de algún centro de estudios y de estar a una distancia apreciable de ellos. (Hay que considerar distancias elevadas las que impiden que un alumno se traslade diariamente al centro de estudios, es decir, las que exigen que el alumno resida durante el curso en la misma localidad del centro de estudios.)

d) Por debajo del 60 por 100 del valor medio de la CV se encuentran algunas comarcas interiores de baja actividad económica (Rincón de Ademuz-Serranos, L'Alcalatén, Mijares, Valle de Ayora), pero también otras de gran acti-

TABLA 5

Porcentaje de individuos del correspondiente grupo de edad que están realizando estudios superiores en las comarcas de la CV. Año 1981

Comarca	Porcentaje	Índice respecto a la CV
L'Horta	26,3	138
L'Alacantí	23,8	125
Camp de Morvedre	20,8	109
COMUNIDAD VALENCIANA	19,1	100
Plana de Castelló	18,0	94
La Safor	17,9	94
Baix Maestrat	16,4	86
Ribera Baixa	16,0	84
Foia de Bunyol	15,6	82
Valls d'Alcoi	14,9	78
La Costera	14,6	76
Camp del Turia	14,5	76
Marina Alta	13,6	71
Alto Palancia	13,4	70
Altiplano Requena-Utiel	13,3	70
Els Ports-Alt Maestrat	13,0	68
Ribera Alta	13,0	68
Vega Baja	12,7	66
Canal de Navarrés	12,5	65
Pla de Vinarós	12,2	64
Marina Baixa	11,3	59
Vall d'Albaida	10,8	57
R. Ademuz-Serranos	10,6	55
Camp d'Elx	10,3	54
Vinalopó Mitja	10,2	53
L'Alcalaten	9,8	51
Mijares	9,5	50
Alt Vinalopó	9,2	48
Valle de Ayora	7,9	41
Foia de Castalla	7,4	39

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (1989) y Almenar (1985).

vidad industrial o turística (Vall d'Albaida, Camp d'Elx, Vinalopó Mitja, Alt Vinalopó, Foia de Castalla).

e) A excepción de L'Alacantí, las comarcas del sur de la CV tienen todas valores muy bajos de la demanda; éste es el hecho llamativo que merecería un análisis específico.

Si se relacionan los resultados de la Tabla 5 con las características demográficas de las comarcas, no se aprecia ningún tipo de conexión evidente; puede observarse (véase Tabla 1) que aunque las dos comarcas más pobladas (L'Horta y L'Alacantí) tienen también los mayores niveles de demanda de educación superior, no sucede lo mismo con otras comarcas, como El Camp d'Elx, la Ribera Alta o la Vega Baja, que con altas poblaciones, tienen niveles de demanda de educación superior muy bajos.

La relación entre la distribución comarcal de la demanda de educación superior y la distribución de la renta familiar disponible (véase Tabla 3) es contradictoria: por una parte, algunas comarcas con buenos niveles de renta (L'Horta, L'Alacantí, la Plana de Castelló, La Safor, el Camp de Morvedre) tienen asimismo niveles altos de demanda de educación superior; por otro lado, otras comarcas también con altos niveles de renta (Marina Baixa, Marina Alta, Camp d'Elx, Vinalopó Mitja, Plá de Vinarós, Alt Vinalopó) presentan niveles de demanda de educación superior bajos o muy bajos. Además, las comarcas con niveles más bajos de renta no son, de modo general, las que tienen peores niveles de demanda educativa. Puede concluirse de estos resultados que no son los niveles de renta comarcal unas magnitudes decisivas en la explicación de la distribución de la demanda de educación superior en cada comarca.

Descartada la renta como un factor económico clave en la explicación de la demanda universitaria, cabe preguntarse qué características económicas son relevantes para justificar los niveles de demanda de educación superior en las comarcas de la CV. Si se observan las comarcas con menor índice de demanda de educación superior (inferior al 70 por 100 del valor medio, por ejemplo), se puede apreciar dos grupos de comarcas: por un lado, están las comarcas interiores de muy poca población y de muy baja actividad económica, como son Els Ports-Alt Maestrat, el Canal de Navarrés, el Rincón de Ademuz-Serranos, L'Alcalaten y el Valle de Ayora; por otro lado, comarcas de gran actividad industrial (Vall d'Albaida, Camp d'Elx, Vinalopó Mitja, Mijares, Alt Vinalopó, Foia de Castalla), agrícola (Ribera Alta, Vega Baja), turística (Marina Baixa) o mixta (Plá de Vinarós). Puede apreciarse que en algunas de las comarcas más dinámicas, con mayores posibilidades de empleo, con una estructura económica basada en la pequeña empresa (en muchos casos, familiar), con unos niveles altos de economía sumergida, etc., es justamente donde se encuentran los menores niveles de demanda de educación superior, junto con aquellas comarcas cuya situación económica general va en retroceso. Por el contrario, las comarcas con mayores niveles de demanda de educación superior son las que tienen estructuras económicas más tradicionales y diversificadas, girando, en la mayor parte de los casos, en torno a alguna ciudad importante (Valencia, Alicante, Castellón, Sagunto, Gandía, Alcoy).

Cabe suponer que las características educativas de las comarcas estén muy relacionadas con la demanda de educación superior. Para comprobarlo puede compararse la Tabla 5 con la Tabla 4: la similitud en la ordenación de las comarcas en ambas tablas es llamativa, incluso los valores numéricos de los índices respecto al valor medio son muy similares. Algunas diferencias que se aprecian entre ambas tablas tienen una explicación sencilla. Así, por ejemplo, tres comarcas, L'A-

lacantí, la Marina Alta y la Marina Baixa, tienen valores notablemente más altos del índice de residentes con estudios finalizados que del índice de estudiantes; la causa está en la importante cantidad de jubilados de otros países con alto nivel de estudios que residen en estas tres comarcas. En la misma situación se encuentra el Vall d'Alcoi, aunque aquí la explicación es distinta y habría que justificar el menor número de estudiantes en un cierto decaimiento económico de la comarca, junto con un cierto aislamiento geográfico. Por otra parte, hay comarcas en las que el índice de estudiantes es netamente superior al de personas con estudios; son, todas ellas, comarcas próximas a los centros universitarios: el Camp de Morvedre, la Ribera Baixa, el Camp de Turia, la Foia de Bunyol y el Baix Maestrat. Salvo estas pequeñas diferencias, puede afirmarse que el número de personas con estudios que residen en una comarca es un predictor casi perfecto de la demanda de educación superior en la comarca.

La existencia de centros de estudios próximos a la residencia familiar del alumno es un factor determinante en la demanda de educación (Mora, 1989*a*); por lo que cabe esperar que las comarcas con una oferta amplia de estudios o las que están lo suficientemente próximas para que el alumno pueda desplazarse diariamente sin excesivos costes tengan niveles de demanda de estudios superiores altos. Esto explica los altos valores de la demanda de estudios superiores en muchas comarcas, como L'Horta, L'Alacantí, la Plana de Castelló, el Camp de Morvedre, el Baix Maestrat, la Ribera Baixa, la Foia de Bunyol o el Camp del Turia, pero no justifica la demanda en La Safor ni tampoco la del Vall d'Alcoi o La Costera. Por otra parte, hay comarcas próximas a centros universitarios que tienen valores bajos de la demanda: Marina Baixa, Camp d'Elx, Vinalopó Mitja, Mijares y Foia de Castalla; aunque son, todas ellas, comarcas en torno a focos de atracción poco potentes (Universidad de Alicante y Colegio Universitario de Castellón).

Se podría afirmar, resumiendo, que los centros universitarios ejercen una importante influencia atractiva en su entorno, siendo ésta tanto más potente cuanto mayor y más tradicional es la oferta; como ocurre con los centros ubicados en la ciudad de Valencia. Sin embargo, cuando el número de centros es escaso y/o éstos tienen poca raigambre, la capacidad atractiva fuera de su comarca es mucho menos potente.

3.3. *La demanda de estudios de ciclo largo y de ciclo corto*

Los valores de la demanda de estudios de ciclo largo (Facultades y Escuelas Superiores) para cada comarca vienen dados en la Tabla 6. No existen diferencias sustanciales entre esta tabla y la de la demanda global en cuanto a la posición relativa de las comarcas; sin embargo, hay una diferencia cuantitativa de cierta relevancia; las diferencias entre comarcas son mayores en este caso, es decir, en las comarcas de mayor demanda educativa ésta se centra preferentemente en estudios de ciclo largo.

La distribución comarcal de la demanda de estudios en escuelas universitarias tiene un comportamiento diferente a la de estudios de ciclo largo. Este hecho se

TABLA 6

Porcentaje de individuos dentro del correspondiente grupo de edad que están realizando estudios superiores de ciclo largo (Facultades y ETS).
Año 1981

Comarca	Porcentaje	Índice respecto a la CV
L'Horta	20,0	145
L'Alacantí	17,9	130
COMUNIDAD VALENCIANA	13,8	100
Camp de Morvedre	12,9	93
Plana de Castelló	12,5	91
La Safor	12,1	88
Foia de Bunyol	11,6	84
Ribera Baixa	11,0	80
Valls d'Alcoi	10,0	72
La Costera	9,8	71
Ports-Alt Maestrat	9,5	69
Camp del Turia	9,4	68
Alto Palancia	9,2	67
Ribera Alta	8,6	62
Marina Alta	8,5	62
Baix Maestrat	8,3	60
Altiplano Requena-Utiel	8,2	59
Marina Baixa	8,1	59
Vega Baja	8,1	59
Canal de Navarres	8,0	58
R. Ademuz-Serranos	7,6	55
Vinalopó Mitja	7,4	54
Camp d'Elx	7,3	53
Pla de Vinarós	7,0	51
L'Alcalaten	7,0	51
Vall d'Albaida	6,3	46
Alt Vinalopó	5,8	42
Mijares	5,2	38
Foia de Castalla	5,0	36
Valle de Ayora	4,7	34

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (1989) y Almenar (1985).

observa en la Tabla 7: la ordenación de las comarcas ha sufrido algunas transformaciones respecto a la de la Tabla 6; comarcas como el Baix Maestrat, el Camp de Morvedre, el Pla de Vinaros, el Camp del Turia, el Altiplano de Requena-Utiel ocupan ahora posiciones destacadas, por encima incluso de comarcas con alto

TABLA 7

Porcentaje de individuos, dentro del correspondiente grupo de edad, que están realizando estudios superiores de ciclo corto
(Escuelas Universitarias).
Año 1981

Comarca	Porcentaje	Índice respecto a la CV
Baix Maestrat	8,1	153
Camp de Morvedre	7,9	149
L'Horta	6,3	119
L'Alacantí	5,9	111
La Safor	5,8	109
Plana de Castelló	5,5	104
COMUNIDAD VALENCIANA	5,3	100
Pla de Vinarós	5,2	98
Camp del Turia	5,1	96
Altiplano Requena-Utiel	5,1	96
Marina Alta	5,1	96
Ribera Baixa	5,0	94
Valls d'Alcoi	4,9	92
La Costera	4,8	91
Vega Baja	4,6	87
Canal de Navarres	4,5	85
Vall d'Albaida	4,5	85
Ribera Alta	4,4	83
Mijares	4,3	81
Alto Palancia	4,2	79
Foia de Bunyol	4,0	75
Ports-Alt Maestrat	3,5	66
Alt Vinalopó	3,4	64
Valle de Ayora	3,2	60
Marina Baixa	3,2	60
R. Ademuz-Serranos	3,0	57
Camp d'Elx	3,0	57
L'Alcalaten	2,8	53
Vinalopó Mitja	2,8	53
Foia de Castalla	2,4	45

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (1989) y Almenar (1985).

nivel de estudios como L'Horta o L'Alacantí. Se observa con claridad que los estudios de ciclo corto son relativamente más demandados en las comarcas que podrían llamarse «no centrales».

Se aprecia una distribución geográfica más uniforme en los estudios de ciclo corto que en los de ciclo largo; este comportamiento distinto de las dos demandas no se puede explicar por diferencias en la ubicación de los centros, ya que están prácticamente juntos. Habría que explicar el porqué de la preferencia de los estudiantes de las comarcas más periféricas por los estudios más cortos. Dos razones pueden encontrarse: la primera, que los alumnos de comarcas alejadas de los centros de estudios deben asumir mayores costes de todo tipo, lo que puede inducirlos a escoger estudios más cortos; la segunda causa habría que buscarla en los antecedentes educativos de esas comarcas periféricas, en las que el número de individuos con estudios de ciclo corto es relativamente más elevado respecto a las comarcas centrales.

3.4. *Las demandas femenina y masculina*

Con el objeto de estudiar posibles diferencias de comportamiento entre las demandas femenina y masculina en las comarcas de la CV se ha elaborado la Tabla 8; en ella se ha calculado el porcentaje de mujeres y de hombres dentro de sus respectivos grupos de edad. Para evaluar numéricamente la relación entre ambas demandas se ha calculado el cociente entre los porcentajes de demanda femenina y masculina. Se observa que:

a) El porcentaje de mujeres en edad universitaria que seguía estudios superiores en la CV en 1981 era del 17 por 100 frente al 21,2 por 100 de varones; una relación de 0,80, que está por debajo de la media estatal (Mora, 1989*b*).

b) En seis comarcas la demanda femenina es superior a la masculina, aunque son comarcas cuya población sólo representa el 9,5 por 100 del total de la CV. En las comarcas más pobladas predomina la demanda masculina sobre la femenina. El hecho de que la demanda femenina sea relativamente más alta en las áreas más rurales se da también en el nivel estatal: las provincias en las que predomina la demanda femenina sobre la masculina son Orense, Segovia, Palencia, Avila y algunas otras de este tipo (Mora, 1989*b*).

c) Otro hecho relevante es que la demanda femenina es relativamente más alta en las comarcas con menores niveles de renta menores, como se puede constatar si hacemos una comparación con los datos de la Tabla 3: las comarcas en las que la demanda femenina supera la media de la CV, tienen, todas, niveles de renta inferiores al 80 por 100 del nivel de renta media de la comunidad. Este es también un hecho que se da en el nivel estatal. Igualmente se puede apreciar que, entre las comarcas más ricas, sólo L'Horta no tiene un nivel de demanda femenina excesivamente bajo y en las comarcas del sur de la comunidad con buenos niveles de renta se dan justamente los niveles más bajos de demanda femenina.

d) El bajo índice de demanda de estudios superiores que se da en las comarcas del sur de la CV cabe achacarlo fundamentalmente a la baja demanda

femenina. Estas comarcas tienen una estructura económica peculiar con gran cantidad de pequeñas empresas que proporcionan tradicionalmente trabajo a mujeres (textil, calzado, juguetes, etc.); lo que parece implicar un importante retraimiento de su demanda de estudios universitarios.

e) Si se observa la Tabla 4, puede apreciarse que las comarcas con mayor población con educación superior coinciden con comarcas de baja demanda

TABLA 8

Porcentaje de mujeres y varones dentro de sus respectivos grupos de edad que siguen estudios superiores. Año 1981

Comarca	Porcentaje Mujeres (1)	Porcentaje Varones (2)	Relación (1)/(2)
L'Alcalaten	12,9	6,2	2,08
Mijares	11,2	7,6	1,47
Baix Maestrat	18,4	14,6	1,26
Foia de Bunyol	16,2	15,0	1,08
Ribera Alta	13,3	12,7	1,05
La Costera	14,8	14,4	1,03
Ports-Alt Maestrat	13,0	13,1	0,99
Ribera Baixa	15,4	16,6	0,93
Camp del Turia	13,7	15,2	0,90
La Safor	16,9	18,9	0,89
Alt Vinalopó	8,7	9,8	0,89
Pla de Vinarós	11,3	13,2	0,87
Canal de Navarres	11,5	13,4	0,86
Altiplano Requena-Utiel	12,2	14,3	0,85
L'Horta	24,2	28,4	0,85
Camp de Morvedre	18,8	22,7	0,83
Plana de Castelló	16,2	19,8	0,82
COMUNIDAD VALENCIANA	17,0	21,2	0,80
R. Ademuz-Serranos	9,3	11,6	0,80
Vall d'Albaida	9,0	12,5	0,72
Marina Alta	11,5	15,9	0,72
L'Alacantí	20,0	27,8	0,72
Vega Baja	10,5	14,8	0,71
Foia de Castalla	5,9	9,1	0,65
Marina Baixa	9,0	13,8	0,62
Valls d'Alcoi	11,3	18,3	0,62
Valle de Ayora	5,8	9,7	0,60
Vinalopó Mitja	7,7	12,8	0,60
Camp d'Elx	7,5	13,6	0,55
Alto Palancia	7,8	19,1	0,41

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (1989) y Almenar (1985).

femenina; por el contrario, la demanda femenina es relativamente más alta en comarcas como L'Alcalaten, Baix Maestrat, Mijares, etc., con niveles de población universitaria muy bajos. Este es un hecho de algún modo sorprendente que quizá esté explicado por el carácter predominantemente rural de esas comarcas.

Se pueden resumir estas conclusiones afirmando que existen claras diferencias de comportamiento entre la demanda de estudios superiores femenina y la masculina: la mujer demanda menos estudios superiores en las comarcas de mayor actividad en los sectores industrial (con la peculiar estructura industrial de la CV) y de servicios, mientras que estudia más que el hombre en comarcas predominantemente rurales y agrícolas; en cualquier caso, la demanda femenina estaba en 1981 bastante por debajo de la masculina, y esta diferencia era sangrante en las comarcas del sur de la CV.

4. CONCLUSIONES

4.1. *Los desequilibrios comarcales*

La distribución de la demanda de educación superior en la CV es muy poco uniforme. Como se ha visto (Tabla 9), el porcentaje de individuos que sigue estudios superiores dentro de su grupo de edad oscila entre el 26,3 de L'Horta y el 7,4 de la Foia de Castalla; la demanda en esta última constituye tan sólo un 28 por 100 de la demanda en la primera. Por otra parte, sólo tres comarcas alcanzan valores superiores a la media de la Comunidad y la mitad de todas las comarcas, algunas muy pobladas, no alcanza ni siquiera el 50 por 100 del valor de la demanda en L'Horta. Estos desequilibrios son todavía superiores si se consideran exclusivamente los estudios de ciclo largo; en este caso, la comarca con menor demanda (el Valle de Ayora, con un 4,7 por 100) sólo representa el 23 por 100 de la mayor demanda (L'Horta, con un 20 por 100) y son veintitrés las comarcas que ni siquiera llegan al 50 por 100 de la demanda en L'Horta. El desequilibrio comarcal es algo menor en el caso de los estudios de ciclo corto: la comarca con menor demanda (la Foia de Castalla, con un 2,4 por 100) representa un 34 por 100 de la mayor demanda (el Baix Maestrat, con el 8,1 por 100), y son ahora diez las comarcas que no alcanzan el 50 por 100 del valor máximo. Las demandas femenina y masculina tienen asimismo una distribución comarcal muy poco homogénea, pero no se aprecian diferencias entre ellas en cuanto a un mayor o un menor desequilibrio.

Las causas que explican este desequilibrio comarcal son múltiples. Entre todas las que se enumeran en la sección anterior hay tres que destacan:

a) La peculiar estructura económica y laboral de determinadas comarcas de la CV que se caracterizan por sus pequeñas industrias generadoras de puestos de trabajo, especialmente femeninos, para los que se exige muy poca preparación; si a esto se añade el carácter familiar de estas industrias (en las que lógicamente, no se exigen títulos para dirigirlas), se comprende el

bajo nivel de la demanda de estudios superiores femenina, en algunas comarcas de la CV, casi todas ellas localizadas en el sur.

b) Otra causa explicativa importante es la desigual distribución comarcal de las personas con estudios superiores ya finalizados. Esta variable está muy relacionada con la demanda de estudios superiores por dos motivos: en primer lugar, porque el que se dé mayor concentración de universitarios indica que existen centros y formas de producción industriales, de servicios o de Administración Pública que exigen niveles altos de formación (lo que, lógicamente, estimulará la demanda educativa de los jóvenes en esas comarcas).

c) En tercer lugar, es evidente la relación que se da entre la demanda de estudios superiores en las distintas comarcas y la proximidad de la oferta, es decir, la cercanía de las facultades o escuelas al lugar de residencia de los alumnos. La importancia de esta variable es obvia: la proximidad abarata los costes de todo tipo que ha de asumir el alumno.

Estas tres causas unidas explican ampliamente las diferencias que se dan entre la demanda de las comarcas valencianas. Sin embargo, de estas tres características fundamentales, sólo hay una que puede ser objeto de la política educativa a corto y a medio plazo: la proximidad de los centros de estudios a los posibles demandantes de educación. Evidentemente, desde el punto de vista de la igualdad de posibilidades de acceso a la educación superior, sería deseable una red lo más extensa y tupida posible. Sin llegar a situaciones ideales, sí se podrían establecer medidas que equilibraran las posibilidades de todos los valencianos con los mínimos costes o incluso con costes sociales negativos. Habrá, por tanto, que analizar con detalle la influencia que ejerce sobre los individuos de cada comarca la proximidad de los centros de estudios para poder proponer soluciones que mejoren la extensión de la educación superior en la CV.

4.2. *La influencia de la proximidad de los centros de estudios*

Es indudable que cada centro de estudios tiene una capacidad de atracción sobre los individuos de su entorno que está en razón directa al número de posibles estudios que se pueden seguir en ese centro y en razón inversa a la distancia desde el lugar de residencia familiar al centro de estudios.

Para evaluar el efecto real sobre los jóvenes de cada comarca de la proximidad de los centros universitarios, con mayor o menor oferta educativa, se podría establecer un índice que estuviera en relación directa con la cantidad de jóvenes perjudicados por la falta de oferta y/o por la lejanía de los centros.

Este «índice de perjuicio» puede definirse como

$$P_i = \frac{N_i\,(100 - U_i)}{14.000}$$

donde N_i es la población más joven en edad universitaria en la comarca i y U_i son los potenciales de atracción que sobre cada comarca ejercen los centros de estudios en función de su oferta y de su proximidad (Mora, 1989c); el divisor 14.000 sólo tiene como función situar el índice en valores numéricos más manejables, de modo que el valor correspondiente a la comarca «más perjudicada» sea 100.

Los valores de este «índice de perjuicio» calculados para las distintas comarcas vienen dados en la Tabla 9. De estos valores se desprende que:

a) La comarca con mayor número de jóvenes perjudicados por la lejanía y la escasa oferta de estudios es la Plana de Castelló, con un índice relativo de 100.

TABLA 9

Valores comarcales del índice de perjucio. Año 1981

Comarca	Índice
Plana de Castelló	100
Camp d'Elx	81
L'Alacantí	79
L'Horta	75
Ribera Alta	69
Vinalopó Mitja	66
Vega Baja	58
La Safor	57
Valls d'Alcoi	47
Vall d'Albaida	40
Marina Baixa	38
Marina Alta	36
La Costera	30
Pla de Vinarós	25
Ribera Baixa	24
Alt Vinalopó	23
Camp de Morvedre	22
Camp del Turia	22
Altiplano Requena-Utiel	21
Foia de Castalla	16
Foia de Bunyol	16
Mijares	10
Alto Palancia	10
Baix Maestrat	7
Canal de Navarres	7
L'Alcalaten	6
R. Ademuz-Serranos	6
Valle de Ayora	6
Ports-Alt Maestrat	6

Fuente: Elaboración propia.

b) Las siguientes comarcas más perjudicadas son el Camp d'Elx, con un índice de 81, y L'Alacantí con un índice de 79. Ahora bien, como estos índices son aditivos, resulta que si se suman ambos valores, el eje Alicante-Elche tendría un nivel de perjuicio de 160, que lo situaría en primer lugar.

c) L'Horta, a pesar de su alta oferta, ocupa la cuarta posición. Ello es debido a que, dada su gran población, el número de personas perjudicadas por los estudios que no existen en la ciudad de Valencia es lógicamente alto.

d) A continuación aparecen comarcas densamente pobladas y relativamente alejadas de los centros de estudios: la Ribera Alta, el Vinalopó Mitja, la Vega Baja y La Safor.

e) El siguiente grupo está formado por las comarcas de población media que se encuentran entre las provincias de Valencia y Alicante: La Costera, el Vall d'Albaida, el Vall d'Alcoi y las dos Marinas. Aunque sus índices no sean muy altos, juntas llegan al valor de 191.

f) El resto de las comarcas tiene niveles bajos en este índice, bien por estar poco pobladas (caso de las comarcas interiores), bien por estar relativamente próximas a centros de estudios (caso de comarcas próximas a Valencia).

Se pueden considerar áreas más amplias que las comarcas en torno a las poblaciones más importantes, utilizando como criterio para definirlas que los alumnos residentes en ellas puedan ir y volver diariamente a su residencia familiar desde un centro de estudios situado en tales poblaciones; para estas áreas se pueden calcular los «índices de perjuicio» por simple agregación. Se han considerado cuatro: área de Castellón de la Plana, área de Valencia, área de Játiva-Gandía-Alcoy y área de Alicante. En cada área se han incluido las comarcas circundantes; la Ribera Alta se ha repartido al 50 por 100 entre las áreas de Valencia y de Játiva-Gandía-Alcoy.

Los «índices de perjuicio» agregados para estas cuatro áreas son de 280 para el área de Alicante, de 268 para la de Játiva-Gandía-Alcoy, de 168 para la de Valencia y de 133 para la de Castellón de la Plana. Según estos resultados, el área de actuación preferente, para equilibrar la igualdad de oportunidades educativas de los valencianos, habría de ser (recuérdese que son datos siempre de 1981) el área de Alicante, ampliando su actual oferta; en segundo lugar, habría que actuar sobre el área de Játiva-Gandía-Alcoy, creando una oferta de estudios actualmente inexistente; en tercer término, habría que completar la oferta en la ciudad de Valencia; y en cuarto lugar, aumentarla en Castellón de la Plana.

4.3. *Conclusiones finales*

Del anterior artículo (Mora, 1988) y del presente estudio cabe destacar las siguientes conclusiones finales:

a) La demanda de educación superior en la CV es inferior a la de la mayoría de las Comunidades Autónomas españolas y muy inferior a la de los países europeos.

b) Por provincias, la mejor situada es Valencia; peor es la situación de la de Castellón y notablemente mala es la de la provincia de Alicante.

c) La distribución comarcal de la demanda es muy irregular, con focos destacados en L'Horta y L'Alacantí, pero con zonas de muy baja demanda en el interior y en la mayoría de las comarcas del sur de la Comunidad.

d) Las causas determinantes de los bajos valores de la demanda educativa y de su irregular distribución son múltiples; sin embargo, sólo una es objeto posible de la política educativa a corto plazo: la oferta de estudios. Esta oferta es baja en la CV respecto a otras Comunidades Autónomas; lo que provoca que una parte importante de los estudiantes valencianos tengan que seguir estudios fuera de la CV, mientras que otros muchos, aun permaneciendo en ella, también se ven obligados a residir fuera del domicilio familiar, con el consiguiente aumento de los costes que ha de asumir el alumno.

Incrementar el nivel educativo de una sociedad como la valenciana, que parte de una situación deficitaria, exige arbitrar algunas medidas que favorezcan la demanda educativa y la igualdad de todos los valencianos ante el acceso a los centros de estudios superiores. Estas medidas son factibles si previamente se es consciente:

1) De la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social de una sociedad moderna, desechando la idea, tan generalizada como errónea, de que existen demasiados universitarios.

2) De que el aumento de la oferta educativa (creación de centros nuevos, en definitiva) puede hacer disminuir el coste social de los estudios superiores de la CV. Es decir, extender la red universitaria valenciana supondría un aumento del gasto público, pero posiblemente también una disminución del coste social.

EL PAPEL DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL EN LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA (*)

M.ª PURIFICACIÓN PÉREZ DE VILLAR GONZÁLEZ (**)

1. PEDAGOGÍA TECNOCRÁTICA, PSICOLOGÍA PERCEPTUAL Y CURRÍCULUM OCULTO

Hace poco tiempo que se ha comenzado a estudiar sistemáticamente el papel de la percepción social en el ámbito de la dinámica y del rendimiento escolar. Los esfuerzos de formación y perfeccionamiento docente y discente se venían centrando los objetivos, contenidos, planes y programas y en los métodos (didácticos) de transmisión de los mismos.

Sobre éstos se ha sustentado una Pedagogía de orientación tecnocéntrica de carácter pragmático, cuya meta directa era la eficacia y el rendimiento. Siguiendo la Psicología Conductista, se han puesto de moda las «programaciones» de cada disciplina, partiendo de los llamados «objetivos operativos», cuyas «taxonomías» se han convertido en algunos casos en auténticas «taxonomías», al querer catalogar e identificar en listas interminables las conductas, métodos y medios para llegar a conseguir de forma controlable los objetivos previstos. Para esta orientación dominante de la Pedagogía actual (Blomm, Harrow, etc.), el maestro debe ser un auténtico «técnico» del proceso enseñanza-aprendizaje, gracias al detallado conocimiento de las «destrezas» y «competencias» que cada tipo de actividad exige.

Como poderoso refuerzo de esta orientación pedagógica ha surgido toda una «tecnología educativa», que incorpora a la actividad artesanal de la educación toda una variada y compleja gama de medios e instrumentos audiovisuales e informáticos que pretenden revolucionar el inmovilismo tradicional de las actividades docentes.

(*) Este artículo recoge algunos de los planteamientos de la investigación titulada: «La evaluación de los profesores en prácticas en función de la variable percepción social de sus alumnos», que fue seleccionada por el CIDE dentro del Programa de Ayuda a la Investigación Educativa en 1989 y de cuyo Proyecto también es directora la autora del presente artículo.

(**) Universidad Complutense.

Al absolutismo con que se presentaba esta corriente se ha empezado a enfrentar actualmente una nueva visión más integradora y humanista representada principalmente por la «Psicología perceptual», que pone el acento no tanto en el currículum cuanto en la personalidad del docente, en la medida en que aparece como resultado de una percepción de sí mismo y de los otros (Coombs, 1979).

La «psicología perceptual» considera la conducta desde una perspectiva holística, como resultado de un «campo de percepciones» del sí mismo *(self,* autopercepción), de los otros (heteropercepción), de la situación y de la interrelación mutua de todas estas «percepciones». Nuestro comportamiento, entonces, surge del «autoconcepto» (lo que creemos ser) ajustado y en relación dinámica en cada momento con la «situación» concreta en que nos encontramos.

Para poder entenderlo será necesario «comprender» nuestro mundo perceptivo y el modo de «codificar» los acontecimientos. No basta, pues, con conocer la conducta externa, sino la intencionalidad, la propositividad y el significado de estos hechos como variable interna, no observable, de mi subjetividad. El comportamiento estudiado por el Conductismo es, entonces, sólo una parte, un síntoma, una manifestación superficial y grosera de lo que ocurre dentro del sujeto. Los modelos de condicionamiento que postulan, sólo modifican el «síntoma» y no las causas profundas por las que el individuo verdaderamente se comporta.

Dicho de otra forma: para la Psicología Perceptiva, la conducta didáctica también está en función de la «percepción» que tengo de los otros, de las imágenes y representaciones que unos se fabrican de los otros. En la formación de los profesores no basta con exponerles los métodos pedagógicos y enseñarles la utilización de los medios didáctico-tecnológicos, sino que es necesaria la modificación de las percepciones, actitudes y creencias acerca de sí mismo y de sus alumnos. De todas las percepciones, la más importante es la comprensión que tiene de sí mismo (autoconcepto), ya que es ésta la que va a determinar su conducta.

El autoconcepto es algo que se aprende en función de la experiencia, en el proceso de crecimiento, de forma espontánea e inconsciente; es algo que se adquiere en interacción con el entorno; se aprende a ser hombre o mujer, a ser aceptado o rechazado, querido, deseado, capaz... Una vez establecido el concepto de sí, continúa afectando a nuestra conducta a lo largo de la vida. A. W. Coombs (p. 31) define al profesor eficaz como «un ser humano único, que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos, los del educando y los de la sociedad, en orden al perfeccionamiento y el ajuste social».

Ser profesor no consiste sólo en saber enseñar bien, sino que «es una cuestión de descubrimiento personal, de aprender a usar bien el propio yo». El comportamiento del profesor está en función del concepto que tenga de sí mismo. Aquellos que se crean capaces lograrán enseñar y aquellos que se sientan incapaces intentarán eludir las responsabilidades, «escondiendo» su personalidad bajo conocimientos, contenidos, técnicas y métodos con los que buscarán suplir la auténtica intercomunicación personal y educativa. Aquellos profesores que se sientan que son aceptados se comportarán de acuerdo con estas percepciones positivas; los que se crean rechazados tendrán un comportamiento defensivo, agresivo o acomplejado.

Los teóricos de la Psicología Perceptiva no niegan los avances y las aportaciones de la Pedagogía tecnocrática, centrada en objetivos operativos y en la utilización de medios audiovisuales. Lo que sí afirman es que el mejor «medio audiovisual» es la persona del profesor mismo, en interacción con otras personas, con la intención de comunicarse con ellas. Además de transmitirles unos contenidos, se pretende que les ayuden a crecer emocional y afectivamente, en una atmósfera de creatividad y libertad.

La creación de percepciones, emociones y actitudes desde la niñez y de forma fundamentalmente inconsciente está siendo puesta de relieve en la perspectiva sociopedagógica del «Currículum oculto». Esta perspectiva surge a partir de las aportaciones de Bernstein (1977; trad.: Akal, 1988), Musgrave (1973), Lawton (1981), Apple (1979; trad.: Akal, 1986), Eggleston (1977; trad.: Troquel, 1980), etc. Entre los autores españoles que se han ocupado recientemente del tema desde la perspectiva psicosocial cabe destacar a Alonso Hinojal (1984, 1985), González García (1990) y otros.

La Sociología del Currículum se ocupa de las relaciones entre la selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento educativo y las estructuras sociales. Se trata de conectar, en un primer nivel, cada uno de los aspectos anteriores con determinados factores macroestructurales: la organización económica, la división del trabajo, la distribución del poder, las ideologías y sistemas de valores (Mascaro Florit, 1988, p. 1294).

Con denominaciones tales como «currículum oculto» *(hidden currículum)*, «agenda oculta», pedagogía «invisible», se está aludiendo a los elementos informales, latentes o incoscientes que determinan la socialización secundaria y el quehacer escolar. Está claro que en el juego de acciones e interacciones pedagógicas se troquelan las actitudes, sentimientos y «percepciones» recíprocas que van a ser las responsables complejas del clima del aula y del rendimiento académico.

2. PERCEPCIONES, IMÁGENES Y REPRESENTACIONES COMO MEDIACIONES DIDÁCTICAS

¿Cómo se percibe el profesor? ¿Cómo percibe a los alumnos? ¿Cómo se perciben los propios alumnos? Éstas son algunas de las cuestiones que nos ponen sobre el tapete el tema de las percepciones interindividuales como determinantes de la actuación pedagógica.

El mediador de las relaciones maestro-alumno no es sólo, ni principalmente, el programa o los contenidos científico-culturales que debe transmitir. La interacción didáctica se engrana a través de mutuas percepciones, imágenes y representaciones que espontáneamente se han ido formando, reformando y deformando a partir de la primera actuación del profesor, el cual, como ser humano que es, mantiene sus angustias, inseguridad y temores y procura esconder su íntima personalidad bajo los contenidos de enseñanza que la institución escolar imparte. Otro tanto, naturalmente, ocurre al alumno; y quizá en mayor medida que al profesor, debido a la fragilidad de su *status*. El resultado es que la interacción profesor-

alumno no se realiza auténticamente de persona a persona, sino a través de las mediaciones de las respectivas percepciones interpersonales, dentro del grupo (intragrupo) y entre los grupos (intergrupos).

Percepciones, imágenes y representaciones son términos que se vienen usando sin demasiadas precisiones y de forma indistinta por diversos autores. Toda percepción social lleva consigo una elaboración activa por parte del sujeto que percibe, a la vez que la selección de informaciones objetivas directamente obtenidas del medio físico o social. Supone una actividad de construcción de lo real por parte del sujeto dentro de un contexto sociocultural organizado, que comporta un mundo cultural de significaciones y valores.

La institución escolar y su unidad didáctica operativa, la clase, constituyen una tupida red de comunicaciones –formales e informales– a nivel de individuos (interindividuales), intragrupos e intergrupos, y todo ello, con el sistema sociocultural en que se inscribe el subsistema educativo.

2.1. *Perspectiva sociológica*

La escuela no puede cerrarse en sí misma, como de hecho han pretendido algunos teóricos, para buscar las causas y remedios de sus disfuncionalidades. A través de los sistemas de valores que vehicula, de la organización social que produce y reproduce, de los diferentes tipos de adultos que forma, es, ante todo, un microcosmos social.

Cualquier modificación o reforma implica un acto político, más allá de los métodos o conocimientos psicopedagógicos, que tiene una obligada referencia a las finalidades que la sociedad asigne a la escuela en un determinado tiempo y lugar.

A la Sociología le compete el estudio de la institución escolar como microcosmos en el cual se perciben los reflejos del macrocosmos social. Frente a optimismos pedagógicos idealistas, hoy sabemos que la escuela más bien reproduce que reforma la sociedad en cuyo seno se desarolla. La relación maestro-alumno no puede aislarse de la relación individuo-sociedad, que a su vez se inscribe en el telón de fondo del antagonismo de las clases o grupos sociales. Las percepciones de la escuela y de la sociedad escolar varían ampliamente según la clase a la que pertenezcan sus miembros. Buenos deseos y proclamas políticas mantienen la idea de una escuela única y de una enseñanza «general» básica, igual para todos, que vehicule los mismos conocimientos, actitudes y valores.

Sin embargo, existen hoy múltiples investigaciones, sobre todo de la escuela Francesa (Bordieu, Passeron, Establet...), que evidencian el papel dominante de la escuela en la «reproducción» de la división en clases sociales y en el mantenimiento de las relaciones de dominio. Según Baudelet y Establet (p. 213 y ss.) la escuela es un poderoso factor de división. Cada clase social segrega sus propias representaciones unidas a unos sistemas de valoración originales.

El estudio de las estadísticas demuestra hasta qué punto las posibilidades de acceso a la enseñanza superior son desiguales según el origen social de los estudiantes; los estudios de Bordieu y Passeron en Francia, Coleman y Jenks (1972) en EE.UU, Bernstein (1962), Lawton (1968) y J. R. Edwars (1979) en Inglaterra, T. Husen (1969) en Suecia, y varios autores en nuestro país: C. Lerena (1976-1980) y J. Carabaña (1978).

La importancia del lenguaje como vehículo de la enseñanza y del desarrollo mental ha sido puesta de relieve por múltiples autores, como ya hemos reseñado. La correlación entre lenguaje, clase social y rendimiento fue objeto de las conocidas investigaciones de Bernstein y sus colaboradores (y también sus críticos).

La desigualdad social está ampliamente condicionada por unos determinantes materiales objetivos. Los profesores, que son, en cierto modo, los soportes de esta desigualdad social y, consciente o inconscientemente, los máximos factores de su continuidad, son declaradamente los más fervientes demócratas y, en consecuencia, proclaman la más ferviente adhesión al proceso de escolarización, que consideran elemento activo de democratización. Integrado o atraído por la clase dominante, cuyo «dialecto» se convierte realmente en el lenguaje «oficial» de la escuela, el maestro no ve a los alumnos de la misma manera.

Desde el primer momento, su contacto con los alumnos no es neutro, ya que cada niño trae a sus espaldas un lenguaje, unas actitudes, una manera de ser y de parecer propia de su clase de origen.

La pertenencia a un medio sociocultural permite tanto la emergencia de determinadas representaciones como la represión de otras.

Las percepciones (prejuicios, imágenes, representaciones) del maestro no están únicamente unidas a estas causas sociológicas, derivadas de ser el sistema educativo un subsistema del sistema social general. Son la interiorización de los roles y el *status* socialmente establecidos, de acuerdo con el medio social y la importancia que conceda a la escuela, y permiten una variabilidad tipológica e individual que configura la pluralidad inherente al sistema democrático, donde el grupo dominante se enfrenta dialécticamente a otros grupos más minoritarios o marginales. De aquí que, además de las aportaciones de la Sociología General, sea necesario tener en cuenta los análisis más individualizados de la Psicología Social.

2.2. *Perspectiva psicológica*

Según hemos visto, la institución escolar fabrica «buenos» o «malos» alumnos según las valoraciones sociopolíticas del momento. Previamente los padres buscan una escuela a la medida de sus exigencias y de sus aspiraciones. Posteriormente los maestros «modelan» a sus alumnos según los cánones educativos vigentes. El niño, por su parte, modelado y remodelado, sólo puede intentar adaptarse más o menos exitosamente a lo que se espera de él.

Las representaciones y expectativas del adulto (el maestro, los padres, etc.) han sido estudiadas ya por Rosenthal y Jacobson en 1970. Bajo el mito redivivo

de «Pigmalión en la escuela», referido a las expectativas del profesor, lo que aquí se muestra es que el éxito escolar depende tanto del deseo y expectativas del maestro como del deseo del alumno. En una escuela primaria de 650 alumnos, que incluía a un centenar de niños mexicanos pertenecientes a medios sociales desfavorecidos, se eligieron al azar a unos niños en edad escolar para realizar la experiencia. Se hizo creer al maestro, mediante informes psicológicos sesgados, que tales alumnos tenían una puntuación alta en todos los tests de aptitudes e inteligencia. La verdad era que los niños no habían sido sometidos a ninguna prueba ni examen psicopedagógico. Al año siguiente estos alumnos presentaron un desarrollo de IQ y de resultados escolares superiores a los del grupo de control.

Así se confirmaba que un pronóstico favorable, emitido al azar, había condicionado las expectativas del maestro hasta tal punto que su comportamiento influyó positivamente en el desarrollo de la clase de los niños, presunta y falazmente mejor dotados. Lo que demuestra la importancia de las percepciones que el maestro tiene de sus alumnos y viceversa.

La vida de la clase se organiza a partir de los modelos, representaciones y estereotipos que el maestro tiene y supone siempre una interacción personal –no sólo didáctica– con el alumno. Si no hay complementariedad entre los modelos del maestro y los del alumno, el primero asume un protagonismo que tiende a ser excluyente, hasta el extremo de que cae en la tentación de reducir los modelos educativos únicamente a los del maestro y a convertir a éste en el objetivo principal de la actividad escolar. La escuela formaría, entonces, a unos niños que se convertirían en mero soporte de las proyecciones de un maestro idealizado.

Las orientaciones educativas actuales, a partir de K. Lewin y P. Lipit (1947), R. White (1952), R. Farr y Moscovici (1984) y de la dinámica de grupos que de ellos se deriva, acentúan la importancia de la escuela como campo de «interrelaciones» donde las percepciones y actitudes se consideran como las principales responsables de la creación del «clima» de la clase: «Uno de los resultados más importantes que puede hacer un grupo de su propio funcionamiento está precisamente en realizar una mejor congruencia de la imagen que se tiene de los demás miembros del grupo, de sus motivaciones, de sus demandas, de las razones de sus reacciones» (Filloux, p. 89).

Se trata, pues, de mejorar la imagen del receptor y la imagen del emisor para interpretar mejor sus intenciones y mensajes. Emisor y receptor pueden entonces conocerse mejor y mejorar su intercomunicación. El juego de percepciones recíprocas determina la relación pedagógica e incluso la autopercepción que cada uno de los actores de tal relación (maestro-alumno) tienen de sí mismos.

Analizar el desarrollo de las imágenes de la persona equivale también a estudiar la génesis de los valores y remite en última instancia al descubrimiento de la representación de sí mismo. *Esta imagen de sí mismo o «self» del maestro va a repercutir, consciente o inconscientemente,* en el modelamiento del alumno, en sus actitudes y valores. De tal forma que a través del estudio de las percepciones y representaciones del maestro se puede averiguar un contrapunto de las percepciones y representa-

ciones del niño, reflejadas en cómo percibe su universo escolar, sus relaciones con el maestro, sus padres, su trabajo. El impulso socializador del *self* del maestro se realiza a través de una escuela que introduce al niño en un mundo de valores estrictamente jerarquizados. Las sanciones, los juicios que se emiten sobre su trabajo y su comportamiento le «ayudan», al precio de toda una serie de ajustes, a comprender lo que se espera de él y a adaptarse a las conductas normalizadas con mayor o menor resistencia. El «efecto Pigmalión» del escultor que se identifica con su propia obra está ahí para recordarnos hasta qué punto se impregna de las expectativas y deseos del maestro (o del que haga sus veces).

Naturalmente que las percepciones y representaciones del niño dependen estrechamente de su medio social de origen y su percepción de la escuela va unida al universo simbólico de su clase social y de las aspiraciones socioculturales de la familia, que, aunque en menor medida que antaño, sigue siendo el principal órgano de socialización primaria. Sin embargo, la Pedagogía tampoco se ha ocupado suficientemente de las percepciones y representaciones del niño, a fin de explorar los contenidos, de comprobar la génesis, de trazar la evolución, de estudiar su lugar y cometido en el proceso de socialización. Más bien en la escuela –que, de derecho, debe ser una institución eminentemente socializadora– se maltratan o, al menos no se estimulan las relaciones sociales. Con frecuencia padres y maestros conciben la educación de las niños de manera distinta, en función de sentimientos de pertenencia distintos, de implicaciones afectivas que pueden ser opuestas. Un mismo niño, sin quererlo ni saberlo, puede estar sometido a expectativas y finalidades distintas e incluso contradictorias.

Una vez más constatamos que el mediador de las relaciones escolares no es el niño, sino unas imágenes deformadas por unas percepciones y unos deseos de los adultos, representados por padres y profesores, que son el auténtico determinante último de la actividad educativa.

El maestro se percibe inmenso en una serie de roles contradictorios que se ve obligado a ejecutar. Su situación paradójica y conflictiva es proyectada en la actividad docente produciendo muchas de las disfuncionalidades existentes.

Las percepciones y autopercepciones del profesor –y de los alumnos– llevan consigo unos determinados comportamientos. Para actuar sobre éstos es necesario explorar aquéllos, clarificarlos o modificarlos. Más allá del estudio de los contenidos, necesarios pero insuficientes, necesitamos investigar el aparato representacional que se interpone en las relaciones interindividuales y sociales de la escuela.

3. LAS PERCEPCIONES INTERPERSONALES PROFESOR-ALUMNO EN LA CLASE

La escuela es, por derecho propio, un lugar privilegiado de *comunicación* socializadora entre profesores y alumnos, alumnos y profesores y alumnos entre sí. Pero cada persona entra en esta transacción educativa con unos proyectos, unas ansiedades, unos miedos y unas esperanzas que tienen como anclaje último la imagen

de sí mismo. Todo ello converge en la construcción de una «pantalla perceptiva» (Filloux) que interpreta, modifica y selecciona las informaciones que no resultan congruentes con esta imagen.

Pero la comunicación y el cumplimiento de los objetivos y contenidos escolares prescritos exigen que la percepción que tienen unas personas de otras sea lo más pertinente posible.

Quizá una de las aportaciones más importantes de la «dinámica de los grupos» sea la puesta en común de lo que ocurre en el grupo. Resulta fundamental conocer la congruencia o incongruencia de las percepciones o imágenes que se tiene de los demás miembros del grupo, de sus motivaciones, de sus peticiones, de sus acciones y reacciones. Así pueden establecerse unas comunicaciones más eficaces en la medida en que los iniciadores de comunicación pueden codificar sus mensajes en función de una mejor «imagen del receptor», y los receptores, tener una mejor «imagen del emisor» para mejor interpretar sus intenciones y mensajes. En este clima grupal emisor y receptor pueden hacerse, entonces, una representación de la imagen que tienen uno del otro.

Ya hemos indicado que existen muchas investigaciones desde la óptica de la Psicología Social sobre la percepción del otro, los estereotipos *a priori* que implica, los marcos de referencia en que se sitúa, así como la percepción social en los pequeños grupos de trabajo o de terapia. Sin embargo, son pocos los trabajos de los que se dispone respecto a las percepciones recíprocas de los alumnos y el profesor en el grupo de clase. Recientemente se han realizado investigaciones de la percepción de los alumnos por el profesor –Meedway, Brophy (1979), Good, Cooper y Blakcly (1980)– y, sobre todo, se han replicado y contrarreplicado las conclusiones del efecto de las percepciones y expectativas del profesor sobre el alumno y de su incidencia en el IQ y el rendimiento («efecto Pigmalión») por autores como Snow, Tylor y Elashoff (1971) y Cohen (1981). Correlativamente, se ha estudiado la percepción de los alumnos respecto del profesor y el condicionamiento de sus actitudes y expectativas respecto a la actividad docente. En línea con las investigaciones de Asch, autores como Goebel y Casher (1979), al mismo tiempo que Perry, Abrami, Levental y Check (1980), trataron de identificar las características del profesor que más influyen y determinan la percepción, positiva o negativa, de los alumnos. Livesley y Bromley (1973), desde una perspectiva evolutivo-piagetiana, intentaron delimitar la influencia de la edad del alumno en la percepción del profesor y la tipificación de rasgos perceptivos y edades.

Nos referiremos ahora a algunas conclusiones generales, derivadas de la observación de que una mayoría de las disfuncionalidades de la interacción grupo de clase-profesor derivan de percepciones interpersonales erróneas. Los actores en presencia no siempre perciben con suficiente autenticidad cómo cada uno representa e interpreta el comportamiento del otro. Es tan importante para el maestro apreciar con pertinencia las actitudes de sus propios alumnos y la forma con que perciben el grupo-clase, como para los alumnos comprender e interpretar correctametne el sentido de las actitudes del maestro y, sobre todo, la forma como se le percibe.

La cultura audiovisual actual ha potenciado extraordinariamente las cuestiones relativas a la *imagen personal.* Distante de planteamientos ontológicos, el hombre actual busca más bien «ser lo que aparenta» que «aparentar lo que es». Intenta, en todo caso, responder a las expectativas que la imagen de cada uno despierta en los demás, es decir, intenta estar a la altura de las apariencias. Dado que la realidad resulta algo demasiado metafísico, íntimo, oculto, oscuro, se contenta *escépticamente con atenerse a la «percepción»* que los otros tienen de él. Le importa más la máscara y la caricatura que el retrato, la ficción y el artificio que lo real y espontáneo.

Profesor y alumnos son, al fin, hijos de su época y feudatarios de la omnipresente cultura de la imagen. Por ello, la Pedagogía actual se esfuerza cada vez más en identificar las mediaciones de las percepciones interpersonales que se producen en el aula y fuera de ella.

De las representaciones mentales que profesores y alumnos se construyen unos de otros, se pueden destacar algunos rasgos. Todos los autores coinciden en algunos aspectos de las percepciones más comunes que los alumnos tienen de sus profesores: autoritarismo, demanda de sumisión, predominancia de funciones informativas, distancia afectiva, etc.

Jenkins y Lippit ya destacaron la coincidencia de profesores y alumnos en mejorar las intercomunicaciones entre unos y otros y las comunicaciones intragrupales, a nivel de la clase, de los alumnos entre sí. Para empezar, se trataría de analizar las dificultades de «vernos como nos ven los demás», ya que los enseñantes entrevistados piensan comúnmente que el grupo de alumnos les percibe de una cierta forma que no es verdadera; y a la inversa.

Parece que en una *buena dinámica grupal* estas diferencias de *falsas percepciones mutuas* tenderían a desaparecer si los miembros de cada grupo explicasen a los miembros del otro grupo lo que realmente sienten al respecto. Para obtener una percepción común de una relación social es esencial que se comuniquen al sujeto unas relaciones que existen entre las personas implicadas.

Sin embargo, existen obstáculos estructurales y funcionales para que se dé una verdadera comunicación. Existe inevitablemente una distinta relación de *status* que comporta el *ejercicio de la autoridad y del poder del adulto* institucionalizado por parte del profesor y de la correlativa sumisión por parte del alumno. Esto produce necesariamente una relación asimétrica que no propicia las ocasiones para discutir de los sentimientos mutuos como tema común. Distancias generacionales comportan subculturas y lenguajes distintos: ¿cómo hallar las palabras que son precisas para que tengan el mismo sentido para unos y para otros?

Subyacen comúnmente resistencias al cambio por miedo a la inseguridad que podría derivarse si se comunicara con sinceridad y espontaneidad, en una cultura que reprime los sentimientos. Es difícil la comunicación libre en unas relaciones en las que un individuo que tiene el poder (el profesor) podría hacer uso de esta «información», o bien, por parte del alumno, que esta libre comunicación acabaría cuestionando el poder institucional del profesor.

Sin embargo, los auténticos cambios en la relación pedagógica tendrían que pasar por el *feed-back* de las percepciones mutuas maestro-alumnos.

Ferry y Lager, Perret-Clemont (1980), O'Hagan y Edmunds (1982, pp. 331-340) han desarrollado programas de investigación-acción sobre las comunicaciones en clase, comunicando sistemáticamente los resultados a los propios profesores. Este procedimiento mostró hasta qué punto los cambios del comportamiento del profesor están inducidos por el *feed-back* que les indican las percepciones de los alumnos. En los casos observados este sistema de retroalimentación perceptiva no sólo cambiaba el comportamiento del enseñante, sino que además producía una mejora de la agudeza de la percepción que él tenía de los alumnos. Los trabajos de observación de la clase y de entrevista forman, de hecho, una primera fase exploratoria, seguida de una fase de intervención que comienza con la comunicación al profesor de los resultados de la observación sistemática. Los profesores confrontados con una imagen de su práctica se ven obligados a producir unos reajustes, que suponen auténticos y eficaces mecanismos de cambio profesional, muy superiores a los tradicionales «cursillos» de perfeccionamiento del profesorado.

4. RELACIÓN ASIMÉTRICA: EL PAPEL PREDOMINANTE DEL MAESTRO EN EL GRUPO

Ya hemos descrito cómo la clase constituye un grupo «formal» que con el paso de los días deviene en múltiples subgrupos «informales». En los primeros, un miembro del grupo ocupa un *status* de líder institucional; en los grupos «informales», espontáneos, emergen unos líderes que eventualmente consolidan su posición a medida que el grupo crea su propio sistema de normas.

En la clase el maestro no es sólo un líder institucional, sino que lo es en tanto que referente del saber y de su situación de adulto. F. K. Redl llama «persona central» en un grupo a aquella que es el punto de cristalización de la formación del grupo, el lugar privilegiado de las proyecciones e identificaciones, el instrumento de su cohesión y progresión. Evidentemente, en el grupo-clase el maestro es esta «persona central», reforzada sobre otros líderes de otros grupos, porque él es el único detentador del saber, delegado por los padres y autorizado institucionalmente por la sociedad para enseñar lo que se «debe» saber y exigirlo.

El maestro representa el polo autoritario de las relaciones de poder que se establecen en el grupo-clase. Ya Durkheim, en *La educación moral* (1925), hablaba de violencia y despotismo respecto a la socialización de las nuevas generaciones: «Siempre que dos poblaciones, dos grupos de individuos, pero de desigual cultura, entran en contactos continuados, se desarrollan determinados sentimientos que inclinan al grupo más cultivado, o que cree ser tal, a violentar a otro. (...) Yo me pregunto si las relaciones entre maestro y alumno no son en muchos aspectos comparables a las precedentes. (...) Hay en las mismas condiciones de la vida escolar algo que inclina a la disciplina violenta. (...) Dado que esta sociedad posee naturalmente una forma monárquica, que degenera fácilmente en despotismo».

El término «poder» es ambiguo y cargado de connotaciones polivalentes. Nosotros entedemos aquí poder en el sentido más próximo a autoridad, como capacidad de ser obedecido; a nivel psicosociológico, un sujeto tiene poder sobre otro cuando está en posición de obligarle a que haga lo que no habría hecho sin su intervención.

Las raíces del poder del maestro son varias. En primer lugar, el ser fuente de conocimientos que se consideran válidos y verdaderos. Para un grupo de aprendizaje, la función de saber es verdad y ley. Se supone que debe detentar el saber o, al menos, ser el referente del mismo. Entendiendo el saber en un doble sentido: como saber académico y cultural, por una parte (conocimientos, valores culturales), y, por otra, como saber sobre los propios alumnos (necesidades, niveles evolutivos, objetivos que tienen que alcanzar...).

Por otra parte, el maestro obtiene su poder de las instituciones. Es «imposible», legalmente hablando, al alumno escapar de la escuela, es decir, a «estar en clase» durante muchas horas y durante muchos años. Esta obligatoriedad de la Enseñanza General Básica, auténtica conquista social, puede ser, sin embargo, trágica para los alumnos que están expuestos, por ejemplo, a continuo rechazo por parte de los maestros o de sus propios compañeros. El maestro, desde el grupo-clase «formal», se convierte en el principal configurador del grupo «informal» y participa también del poder del grupo sobre la vida afectiva individual del alumno.

El alumno está en poder del profesor porque depende, en gran parte, de las actitudes del maestro, tanto si su sentimiento de seguridad aumenta o disminuye, si su espontaneidad puede expresarse o está inhibida; está en una situación de incertidumbre ante las reacciones emocionales del maestro.

Por otra parte, las notas, calificaciones, evaluaciones, etc., cualquiera que sea su racionaldiad en el marco del sistema selectivo social, las utiliza «de hecho» el maestro como sanciones que conciernen a la manera con que el alumno satisface el tipo de exigencias de comportamiento, con que responde el alumno a sus expectativas docentes (O'Hagan y Edmonds, p. 275).

Por todo ello, tanto en el orden del saber como en el de la existencia concreta e individual (relaciones afectivas) el poder del enseñante reside en la capacidad de determinar a la vez la atmósfera social del grupo y la calidad de las relaciones que se desarrollan entre los alumnos. Haga lo que haga, afecte a sus necesidades emocionales para bien o para mal, el maestro, a través del «Currículum oculto», siempre dice más de lo que dice. Aunque esté enseñando una materia aparentemente neutra o abstracta (lógica, matemáticas), dice más de lo que dice, incluso aunque se quiera «esconder» detrás de un programa aséptico o de unos contenidos supuestamente neutros. Ni el profesor es un puro cerebro mecánico o electrónico, ni el alumno una mente desnuda de actitudes y prejuicios. Con sus acciones u omisiones, el enseñante, además de transmitir informaciones, crea *status*, refuerza actitudes, empuja al alumno que, por ejemplo, sale a la pizarra a sentirse seguro o inseguro, reafirmando en su personalidad ante el grupo o acomplejado en lo más íntimo de su ser.

Ante esta situación de preeminencia personal e institucional del profesor, el alumno responde cerrándose a la convivencia para protegerse a sí mismo, a su propio yo. Más que preocupado por la adquisición de saberes, dedica sus primeras energías a responder a la actitud de rechazo, aceptación, ironía, comprensión, etc. por parte del maestro. En este contexto habría que entender la sensibilidad que muestran los alumnos, en todas las encuestas y cuestionarios, ante la «justicia» o «injusticia» del profesor en sus apreciaciones y trato con los distintos miembros del grupo.

Los alumnos también responden a la posición dominante del profesor generando un tipo de resistencia o contrapoder. La primera forma de manifestarlo se refiere a su actitud de satisfacer o no satisfacer las necesidades y deseos del propio profesor. Los profesores buscan un «buen grupo», ordenado, disciplinado, estudioso...; desean, además, que se les respete y, secretamente, que se les admire, reconozca y ame. Ahora bien, los alumnos poseen, en gran medida, la capacidad de gratificar al maestro; particularmente, a nivel afectivo, son dueños del hecho de reconocer y de querer, o no, al profesor. Cualesquiera que sean los deseos del enseñante, si la clase se comporta de forma que no va al encuentro de estos deseos, el enseñante se siente inevitablemente frustrado, rechazado, «en poder» de aquellos mismos que podrían satisfacerlo. Desde esta perspectiva se puede reforzar la hipótesis de Debesse y otros de que la transacción educativa se inscribe en el marco de una «negociación» en la que el maestro se compromete a disminuir la incertidumbre de los alumnos en cuanto a sus propias actitudes, a nivel de sus necesidades emocionales, a cambio de un compromiso de los alumnos de disminuir sus propias incertidumbres respecto de ir al encuentro de las demandas implícitas del profesor.

A este nivel, y a nivel más superficial y visible, los alumnos tienen la posibilidad de oponer resistencia activa o pasiva a todo lo que intenta hacer en la clase el enseñante. Si un profesor siente la necesidad personal de tener más «poder» que otros, se encontrará también más frustrado –y reaccionará más fácilmente mediante comportamientos agresivos– si la clase le niega las ocasiones de ejercerlo.

Se pueden analizar muchas situaciones de indisciplina o de apatía como auténticas represalias o castigos hacia el profesor. Incluso la aceptación de sanciones en situaciones de este tipo puede indicar que los alumnos, al sentirse sometidos a una considerable presión, prefieren las consecuencias del rechazo del poder profesoral que las posibles gratificaciones de la sumisión al mismo; como si las consecuencias de su rechazo del poder (por ejemplo, los suspensos) les parecieran menos importantes que el mismo rechazo.

Así pues, el campo pedagógico es de una naturaleza tal que el grupo-clase es también un lugar de «relaciones de poder», trasunto de las más amplias relaciones sociales de la misma naturaleza, pero que en la escuela, como microcosmos más personalizado, adquieren un tinte psicológico particular.

Muchos de los conflictos escolares –explícitos o implícitos, inductores de apatía o de agresiones– no se entienden si no se establece este nivel de análisis socioafectivo e intragrupal, en el que se crea un juego de «relaciones de poder» de los pro-

fesores y de los alumnos que debe tender a un cierto equilibrio dinámico. Sólo liberando las energías empeñadas en unas relaciones y percepciones interpersonales incongruentes, queda la tranquilidad y el «espacio» para la eficacia de la acción didáctica que se desarrolla en el plano de la «percepción» e «interacción» social.

BIBLIOGRAFÍA

Abrahan, A. S. *El enseñante es también una persona.* Barcelona, Gedisa, 1986.

Acredolo, L. P. y Hake, L. «Infant perception», en B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology,* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1982.

Allen, V. L. y Wilder, D. A. «Impact of group consensus and social support on stimulus meaning. Mediation of conformity by cognitive restructuring». *Journal of Personality and Social Psychology, 39,* 1980.

Alonso Hinojal, I. «Nuevos pasos en el desencantamiento: La Sociología del Currículum». *Infancia y Aprendizaje, 25,* 1984.

– «La nueva Sociología de la Educación, la vieja y la de siempre». *Educación y Sociedad, 4,* Madrid, Akal, 1985.

Baudelot, C. y Estalet, R. *La escuela capitalista en Francia.* Madrid, Siglo XXI, 1976 (trad. del original de 1970).

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Les héritiers.* París, Minuit, 1964. (Trad.: Barcelona, 1973.)

Carabaña, J. *et al. Igualdad de oportunidades.* Madrid, INCIE, 1978.

Cohen, C. E. «Person categories and social perception. Testing some Knowledge». *Journal of Personality and Social Psycholgy, 40,* 1981, pp. 441-452.

Combs, R. H. *et al., Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico.* Madrid, Enesa, 1979.

Díaz Aguado, M. J. «Las expectativas en la interacción profesor-alumno». *Revista Española de Pedagogía, 162,* 1983, pp. 563-588.

Farr, R. y Moscovici, S. *Issues in person perception.* London y New York, Mark Cook (Ed.), 1984.

Filloux, J. C. «Psychologie de l'Education, elements pour une étude du group-classe». *Bull. de Psychologie, 22* (17), 1979, p. 89 y ss.

González García, E. «El Currículum oculto», en *Manual de Sociología de la Educación,* Madrid, Visor, 1989.

– «Currículo y currículum oculto en la perspectiva sociológica». *I Conferencia de Sociología de la Educación.* El Escorial, 1990.

Jodelet, D. «Reflexions sur le traitement de la notion de representation social». *Social Psychology Communication-Information,* número especial de octubre, 1983.

Lecacheur, M. «La maitresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves». *Bulletin de Psychologie, 35,* 1981.

Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Barcelona, 1980.

Maisonneuve, J. «Recherches diacroniques sur une representation sociale». *Monographies Françaises,* 1979.

Messe, L. A. *et al.* «Interpersonal consequences of person perception processes in two social contexts». *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 1979.

Moscovici, S. y Personnag, B. «Studies in social influence». *Journal of Experimental Social Psychology, 16,* 1980*a.*

Moscovici, S. *Issues in Person Perception.* London, Mark Cook (Ed.), 1984*b.*

O'Hagan, F. y Edmunds, G. «Pupils' attitudes towards teachers' strategies for controlling disruptive behavior». *British Journal of Educational Psychology, 3,* 1982.

Otrom, J. *Handbook of social cognition.* Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum, 1984.

Perret-Clermont, A. N. «Recherche in Psychologie Social Experimental et activité educative». *Revue Française de Pedagogie, 53,* 1980.

Rodríguez Diéguez, J. L. *Estudios sobre el maestro.* Valencia, 1979.

Rogers, C. R. *El proceso de convertirse en persona.* Buenos Aires, Paidós, 1986.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom.* New York, Holt, 1968. (Trad.: Marova, 1980.)

Schaffer, H. R. *El mundo social del niño.* Madrid, Pablo del Río, 1984.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

USO, SELECCIÓN DE MEDIOS Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESOR (*)

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA (**)
MARI SOL JIMÉNEZ BENEDIT (***)

Pérez y Gimeno (1988) en las postrimerías de su estudio, señalaron que la mayor parte de las investigaciones sobre el conocimiento práctico se ha dedicado a estudiar su génesis. A su vez, manifestaron que eran muy pocos los trabajos que se habían preocupado por caracterizar y analizar sus componentes.

La investigación que aquí exponemos se proyectó con dos propósitos:

a) Estudiar los aspectos característicos y los elementos constituyentes del conocimiento práctico. Por los resultados de estudios precedentes (Elbaz, 1981; y la revisión de Clark y Peterson, 1988; entre otros), dentro de este propósito general teníamos un interés especial en conocer por qué en las conclusiones de investigaciones realizadas hasta estos momentos no aparecen los medios (usos, selección, organización y distribución...) como categoría de contenido de los pensamientos interactivos de los profesores, ni como elementos de sus teorías implícitas.

Este interés se concretó en los siguientes interrogantes:

- ¿Podemos considerar los medios como un contenido del conocimiento práctico?
- ¿Se otorga a los medios algún papel en la solución de problemas que surgen durante la interacción en el aula?, de ser eso cierto, ¿qué función tienen los medios en los procesos de solución?

La respuesta a estas cuestiones constituye la primera aportación de nuestra investigación.

b) Indagar cómo se desarrolla el conocimiento práctico de una profesora, que llamaremos María, que imparte clases en un grupo de alumnos de séptimo de

(*) Investigación subvencionada por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Complutense de Madrid en su convocatoria de Grupos Precompetitivos de 1988.
(**) Universidad Complutense. Madrid.
(***) C.P. Julio Verne. Fuenlabrada. Madrid.

EGB, analizando qué elementos, circunstancias, procesos... dificultan o favorecen su evolución. Para ir más allá de las aportaciones de los estudios realizados y conocer con más detalle cuál es el papel que tienen las creencias y teorías previas en el desarrollo del conocimiento práctico, en esta investigación seleccionamos para reflexionar con la profesora sobre su práctica, un elemento concreto de los que intervienen en la enseñanza: los medios, que en mayor o menor grado era usado por ella. Ante este propósito concreto y por las razones expuestas en el apartado anterior, teníamos un interés especial en conocer cómo evolucionan los usos y selección de recursos realizados por esta profesora y qué elementos o circunstancias explicaban la diferencia en el desarrollo de otros componentes de la enseñanza.

El conocimiento generado con la respuesta a estas cuestiones, constituye la segunda aportación de este estudio.

Según diferentes autores (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1984; Schön, 1983 y 1987; Pérez y Gimeno, 1988...) el conocimiento práctico es personal e individual. Esto justifica que en ningún momento pretendiésemos generalizar los resultados y, consecuentemente, estuvo fuera de nuestros propósitos acercarnos a un modelo único de pensar sobre la práctica educativa.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Con unos planteamientos metodológicos de investigación etnográficos, el conocimiento generado en este estudio se concretó en unas categorías explicativas obtenidas mediante las técnicas de inducción teórica y comparaciones constantes, siguiendo las estrategias de integración de datos denominadas selección de casos negativos y discrepantes (Goetz y Lecompte, 1988).

Los campos de observación de los que se recogían datos, eran consecuencia del análisis e interpretación de informaciones obtenidas previamente.

Se analizaron las clases impartidas por María a dos grupos de alumnos de séptimo de EGB. Se observaron y grabaron las clases una vez a la semana durante el curso 1989-90. Los días fueron alternativos, una semana el miércoles y a la siguiente el viernes. Las materias impartidas por la profesora fueron Lengua y Literatura e Inglés.

El proceso seguido fue el siguiente:

– A partir de la quinta clase observada y grabada (una vez controlado el efecto novedad y la situación anómala creada por la incursión de elementos extraños en las condiciones naturales del aula: un observador y una cámara de vídeo), el observador y la profesora mantuvieron una deliberación y análisis de cada clase, utilizando las informaciones proporcionadas por:

- la grabación en vídeo.
- las notas de campo tomadas por el observador, y
- las informaciones y reflexiones recogidas por la profesora en su diario personal.

– De los debates emergían dificultades y problemas con los que se había encontrado la profesora. Ésta explicaba las razones por las cuales había dado esa solución o por qué hizo caso omiso a ese otro evento visionado del aula... Estas razones, una vez categorizadas, constituyeron el primer conocimiento generado por la investigación y permitieron dar respuesta a los interrogantes que definían el primer propósito del estudio, señalado en el apartado precedente.

– En estas sesiones de visionado de clases y discusión sobre lo que en ellas acontecía, se llegaba a unas *decisiones conjuntas,* fruto del análisis de las dificultades, sobre los planes y actuaciones a seguir por la profesora en clases posteriores.

– Tales decisiones fueron convertidas por el observador en categorías emergentes de observación de la interacción del aula y, además, se hacía de ellas un seguimiento en los visionados de las grabaciones posteriores.

– Se analizó cuáles de esas categorías/decisiones eran incorporadas por la profesora a su conocimiento práctico y cuáles no.

– Se interrogaba a María por las razones o circunstancias que le habían llevado a tener presente unas decisiones y por qué no lo había hecho con el resto. Esos argumentos se agruparon en categorías personales de intervención en la práctica.

– Finalmente, éstas contendrían elementos que ponían de manifiesto los factores que dificultaron y favorecieron el desarrollo del conocimiento práctico en esta profesora. Con este conocimiento generado dábamos respuesta a las cuestiones planteadas en el segundo propósito de esta investigación.

CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

En el apartado anterior señalamos que, según diferentes autores, el conocimiento práctico es personal e individual. Otra característica común es su origen y proyección a las situaciones interactivas del aula.

Según Pérez y Gimeno (1988) es un sistema personal de constructos, elaborado y reformulado continuamente a partir del intercambio de las circunstancias de unas prácticas concretas con los constructos previos. Para Schön (1983, 1987) el conocimiento práctico de un profesor se refleja en la habilidad para manejar la complejidad y singularidad del aula y resolver los problemas que se le presentan. Finalmente para Clandinin (1986) es un conocimiento experiencial, cargado de valor, propositivo y orientado a la práctica. Así pues, desde una perspectiva amplia, lo entendemos como un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza, refrendadas a partir de procesos de reflexión en la acción durante su experiencia docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se produzcan.

Entre los componentes del conocimiento práctico a los que han llegado diferentes investigadores, hay que señalar:

Elbaz (1981) en sus tesis doctoral, analizó la habilidad para manejar la complejidad del aula de un profesor de lengua. Entre otras aportaciones, señaló cinco áreas de contenido de su conocimiento práctico: *el plan de estudios, la asignatura, la instrucción, el ambiente y el propio docente.* También en sus conclusiones señaló cinco orientaciones de estos contenidos y los principios de acción que permiten comprender su funcionamiento (ambos los analizaremos en el próximo apartado, al estudiar el desarrollo del conocimiento práctico).

Según Clandinin y Connelly (1984, 1986), el conocimiento práctico-personal del profesor se compone de *filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos.* Si bien los cinco elementos presentados por Elbaz no precisaban explicación por su claridad, los señalados por estos autores requieren un comentario. El primero de los elementos, la *filosofía personal* del profesor, hace referencia al conjunto de conocimientos, creencias y teorías implícitas que ha ido construyendo en su historia de vida. Los *ritos* son las formas de expresar aspectos relevantes de esa filosofía que están unidos a sus significados profundos y ocultos. Tales significados están unidos a *imágenes* o formas sumativas de experiencias en las que ha habido una implicación afectiva del profesor. Mediante la evocación de imágenes, el profesor hace frente a las prácticas interactivas de enseñanza y da sentido a las situaciones futuras. La *unidad narrativa,* cuarto elemento constitutivo del conocimiento práctico-personal del profesor, para Clandinin y Connelly expresa la unidad que se percibe en la vida de una persona, fraguada por confrontaciones continuas de sucesos o circunstancias, por conflictos y tensiones... Tales unidades narrativas cargadas de conocimiento personal, desencadenan imágenes ante la necesidad de actuar del profesor frente a situaciones concretas. Finalmente, los *ritmos* hacen referencia a los hábitos adquiridos, a las formas personales de actuar que permiten a un profesor adaptarse a los ciclos escolares fijos o convencionales y sentirlos como propios.

Munby (1988) hizo un análisis factorial de una rejilla formada por los resultados de la cuantificación entre uno y tres, que hacía el profesor sobre la relación que observaba entre las frases situadas en dos ejes. En el vertical, figuraban una veintena de afirmaciones sobre la enseñanza proporcionadas y agrupadas por el profesor para caracterizar y expresar cómo era el trabajo y la dinámica en su aula. En el segundo eje, horizontal, estaban los comentarios realizados por el profesor sobre el contenido de cada una de las veinte frases y la razón por la cual la había situado en un lugar determinado. De este análisis factorial, Munby señaló los siguientes factores como lo más importante y representativo del pensamiento del profesor sobre su práctica: *los objetivos, la gestión* (de tiempo, de las conductas de los alumnos...), *las necesidades del estudiante* y la *facilitación del aprendizaje.*

Todos estos autores hablan de componentes del conocimiento práctico personal del profesor, pero hacen referencia a aspectos distintos. Unos se refieren a elementos que explican su génesis y los mecanismos por los cuales es evocado para dar respuesta a las demandas de la práctica (Connelly y Clandinin), otros a los contenidos de su pensamiento (Elbaz), otros a los factores que explican las relaciones que establecen los profesores entre lo que consideran relevante de su práctica y las razones que aportan (Munby).

Estudiar la génesis del conocimiento práctico, no es analizar propiamente este conocimiento ni ninguno de sus componentes, es solamente abordar uno de sus aspectos característicos, pues según se definió anteriormente, sus elementos básicos constitutivos son a los que apela el profesor en situaciones conflictivas de la interacción.

Entendemos que todos los informes reseñados son enfoques que estudian el conocimiento práctico, pero ninguno de ellos permite analizar y comprender en su totalidad los resultados obtenidos en nuestra investigación; concretamente, los que hacen referencia a los factores o componentes utilizados por María en situaciones interactivas, conflictivas e imprevistas.

Al estar el conocimiento práctico vinculado con la práctica, para conocer los contenidos del mismo, utilizamos la estrategia de preguntar a María cómo solucionaba los problemas que le surgían en la interacción con sus alumnos y a qué elementos recurría para resolverlos. Con este propósito, en los visionados de las clases parábamos la imagen ante situaciones imprevistas de la interacción, e interrogábamos a esta profesora sobre qué tipo de información o aspectos del aula tenía presentes en aquellos momentos para solucionarlos de la forma que estábamos observando. Sus respuestas las podemos agrupar en estas categorías:

- *Dimensiones personales de los alumnos.* Aquí encuadramos las respuestas dadas por la profesora del siguiente tipo: «cuando un alumno no sabe algo, no insistir para no ponerlo en evidencia»; «dirigirme a la minoría de alumnos silenciosos que no participan voluntariamente y hay que preguntarles directamente...»

- *Aspectos metodológicos.* Ejemplos de respuestas dadas por María que ponen de manifiesto estos elementos de su conocimiento práctico son: «romper la rutina de esa serie de actividades repetitivas sobre sintaxis de inglés, para atraer la atención de los alumnos»; «presentar alternativas de trabajos en clase, para que cada alumno tenga opciones sobre las que elegir según sus preferencias y nivel de conocimientos y desarrollo»; «poner primero un ejemplo y luego construir sobre él los contenidos...»; «dejar las dudas 'particulares' de Germán para resolverlas fuera del aula y dedicar el tiempo de clase para cuestiones comunes a todos o a la mayoría...»

- *Organización del aula y agrupamiento de alumnos.* En esta categoría incluimos respuestas de este tipo: «los grupos de trabajo en clase eran muy numerosos, y estaba pensando rehacer los grupos de tal forma que hubiese tres alumnos como máximo...»; «en esos momentos pensaba en cambiar de sitio a Arturo que es poco hablador, pues estaba solo en las filas de atrás»; «para favorecer la discusión y los debates pensé que la mejor forma era que todos se viesen y para ello había que colocar las mesas en círculo o en U...».

- *Características y contextualización de las tareas.* Entre las respuestas que pertenecen a esta categoría, cabe señalar: «pensaba cambiar de tarea por otras menos monótonas y que permitiesen estudiar el vocabulario nuevo de inglés desde diferentes aspectos y con distintos sistemas de representación»; «los ejemplos que ponía no estaban próximos en el espacio y en el tiempo de los alumnos...»; «la rutina

en la que estaba cayendo con aquellas actividades no favorecían el razonamiento lógico..., debía de cambiarlas por otras...».

Analizando las respuestas que componen las cuatro categorías anteriores, observamos que *hacen referencia* a elementos que intervienen en la enseñanza (los alumnos, la metodología, la organización del aula y el contexto) y sus *contenidos* estaban formados por esquemas o reglas de actuación («cuando un alumno no sabe algo, no insistir...») y por principios prácticos («presentar alternativas de trabajo...», «trabajar contenidos nuevos con diferentes sistemas de representación...»).

Las anteriores categorías hay que contemplarlas de forma relacionada, pues todas tienen como preocupación afrontar las situaciones de la interacción en el aula con acciones que tengan sentido y significado para los alumnos.

¿Podemos considerar estas categorías como componentes del conocimiento práctico del profesor? Evidentemente son elementos que tiene presente la profesora en la gestión de las situaciones interactivas en el aula. Aunque no se corresponden con los contenidos del conocimiento práctico señalados por los autores reseñados líneas atrás, entendemos que *sí* son contenidos de ese conocimiento personal de la profesora, pues son relevantes para ella e intervienen en los procesos de acción que la llevan a gestionar su práctica docente.

Al preguntar a María por las razones y orígenes de esos tipos de respuesta ante dificultades e imprevistos de las situaciones interactivas, en casi todas las ocasiones apeló e hizo referencia a las experiencias y vivencias en sus años de práctica como profesora.

Así pues, desde los resultados de este estudio, entendemos que el conocimiento práctico puede ser analizado desde diferentes planteamientos. Uno de ellos, el que explica mejor los datos obtenidos en esta investigación, está vinculado a los elementos que intervienen en la enseñanza y que los profesores tienen presentes para gestionarla, como son: los alumnos, las tareas, la organización, el contexto...

Ya indicamos que estos resultados no coinciden plenamente con los contenidos del conocimiento práctico señalados por otros autores. Comparando las posibles relaciones entre nuestros resultados con aquéllos, entendemos que las categorías obtenidas podrían estar incluidas con el componente «instrucción» señalado por Elbaz. Es decir, los contenidos del conocimiento práctico encontrados en nuestra investigación corresponderían a subcategorías del elemento «instrucción» señalado por esa autora.

Respecto a los resultados de Munby, sólo en parte tienen relación con los nuestros. Así, sólo la categoría *necesidades del estudiante* encontrada por este autor tiene alguna relación con las *dimensiones personales del alumno* puestas de manifiesto por María, y el elemento *facilitación del aprendizaje* se corresponde con la categoría que nosotros denominamos *aspectos metodológicos.*

Desde nuestro punto de vista, estas diferencias entre resultados de las investigaciones sobre los contenidos del conocimiento práctico, en parte hacen referencia a las formas individuales y personales con las que los profesores abordan y ges-

tionan la práctica de la enseñanza y, sobre todo, por la idiosincrasia de las manifiestaciones referentes que utilizan para explicar sus decisiones. Así, unas formas de abordar y resolver los imprevistos que surgen en las situaciones interactivas del aula, se explican mejor desde unos planteamientos sobre la génesis y evolución del conocimiento práctico, otras formas de actuación, desde enfoques que tienen presente los elementos que intervienen en la enseñanza.

Hemos de señalar que ni en nuestro trabajo, ni los autores reseñados páginas atrás, ni en el esquema/revisión de estudios sobre las categorías de contenidos del pensamiento interactivo de los profesores hecho por Clark y Peterson (1988, p. 478), figuran los *medios* como elemento constitutivo del conocimiento práctico. Estas ausencias nos llevaron a preguntar a María: ¿cuándo pensaba en los recursos técnicos y en los materiales? y, ¿cómo los consideraba o qué papel tenían en la enseñanza? Esta profesora respondió:

> «...pienso en los medios cuando planifico una serie de tareas para desarrollar unos contenidos... los medios son unos recursos que facilitan la comunicación o transmisión de informaciones a los alumnos...»

En ningún momento de su vida profesional María pensó en *los medios como recursos para resolver las dificultades* que se presentan en las situaciones interactivas del aula. Sus creencias y teorías implícitas los contempla como instrumentos para transmitir informaciones. Esto explica que no se hayan puesto de manifiesto dentro de las categorías o contenidos de su conocimiento práctico.

Sin embargo, al ser los medios uno de los elementos que intervienen en la enseñanza, ¿es posible incluirlos como contenido del conocimiento práctico de esta profesora?

ELEMENTOS QUE FAVORECIERON Y DIFICULTARON EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE MARÍA

Varios de los autores reseñados en el apartado anterior, en sus estudios también llegaron a conclusiones sobre cómo se desarrollaba el conocimiento práctico.

Así, Elbaz (1981) lo explica mediante *las orientaciones* de ese conocimiento y los principios que guían su funcionamiento. Según los resultados de su tesis, esta autora identificó cinco campos de orientación: situacional, social, personal, experiencial y teórica. Estos ámbitos de proyección, llevaron a Elbaz a señalar los procesos de experimentación que acontecen en la práctica docente, como los mecanismos y lugar donde se desarrolla el conocimiento práctico del profesor.

Estos procesos quedan más claros al comprender las tres formas estructurales que utiliza esta autora para describirlo:

– *reglas de práctica,* o enunciados breves que indican al profesor cómo comportarse en ciertas situaciones de la práctica docente. La aplicación de las mismas está condicionada a las situaciones;

– *principios prácticos,* procedentes de la experiencia personal y que llevan incorporados una finalidad. Su aplicación depende de la reflexión del docente durante la interacción;

– *imágenes,* o representaciones mentales personales sobre cómo debe percibirse la buena enseñanza. Son puntos de referencia en la práctica docente.

El desarrollo del conocimiento práctico se lograría en la práctica mediante el aprendizaje de nuevas reglas, o la asunción y generación de nuevos principios o imágenes.

Schön (1983, 1987), al analizar el pensamiento práctico distingue tres tipos de conocimientos:

– *Conocimiento en la acción,* de primer orden, es el que se encuentra consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas vinculadas a la percepción y a la acción en el aula. Se aloja y orienta en la actividad práctica. Desde nuestro punto de vista, es equivalente a las reglas de acción que propuso Elbaz.

Para Schön, la evolución de este conocimiento es consecuencia de los procesos de reflexión en la acción. Según Pérez Gómez (1988), de no desarrollarse, la práctica repetitiva lo «fosilizaría» y de forma progresiva se irían aplicando los mismos esquemas de acción a situaciones cada vez más diferentes.

– *La reflexión en la acción,* o conocimiento de segundo orden, es el que orienta los procesos de reflexión ante situaciones problemáticas. Está condicionada por la inmediatez, los imprevistos de la acción y la complejidad de variables que de forma simultánea intervienen en los entornos interactivos de enseñanza.

El desarrollo de este conocimiento que orienta los procesos de diálogo, se produce mediante la confrontación entre los esquemas previos del profesor con la realidad que se encuentra. La contrastación constante lleva al docente a corregir y depurar sus planteamientos pasados, aprendiendo y construyendo significativamente, nuevas teorías y esquemas conceptuales.

– *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.* Es un conocimiento de tercer orden que describe, analiza y evalúa el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, teniendo presente el contexto de enseñanza. Como señala Pérez Gómez (1988), es la reflexión sobre la representación o reconstrucción *a posteriori* de la propia acción. Schön considera a este componente del pensamiento práctico como básico y esencial para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesor.

Así pues, para Schön, de forma general, el pensamiento práctico se construye y se desarrolla *haciendo y reflexionando en y sobre la acción.*

Hay una diferencia sustancial evidente entre lo que Schön denomina *pensamiento* práctico y lo que otros autores reseñados llaman *conocimiento* práctico. Según se definió en las primeras líneas del apartado anterior, el conocimiento práctico estaría constituido por lo que Schön denomina «conocimiento en la acción» y «reflexión en la acción». Desde nuestro punto de vista, el tercer componente señalado por este autor, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción,

no es propiamente un elemento del conocimiento práctico, sino una fase del proceso por el cual éste se desarrolla y evoluciona.

Las aportaciones de Munby (1983) al desarrollo del conocimiento práctico, se comprenderán mejor si mostramos las características del pensamiento apuntadas por Kelly, pues éste fue el autor en quien se apoyó para realizar su estudio. Según expresó Kelly (1955) en su «psicología de los constructos personales», el pensamiento evoluciona de una forma: constructiva, idiosincrásica, situacional o contextual, experimental y adaptada u orientada a la acción. Así pues, Munby indicó que el pensamiento práctico del profesor se caracteriza por: la dimensión constructiva e idiosincrásica de su elaboración, y el carácter situacional o contextual y adaptativo de su desarrollo.

De estos estudios son de destacar dos aspectos: los *procesos* por los cuales se desarrolla el conocimiento práctico, y los *elementos/contenidos* que intervienen en tales procesos. Respecto al primero, es clarificadora la aportación de Schön al señalar la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción como fases del desarrollo del pensamiento práctico. Sobre los elementos intervinientes en tal evolución, son destacables:

– la coincidencia de Elbaz y Munby al señalar los contenidos o aspectos personales, situacionales y contextuales del aula que orientan la acción del profesor; y

– la estructuración de los contenidos de los procesos de desarrollo del conocimiento práctico señalada por Elbaz, en: reglas de práctica, principios de práctica e imágenes.

En relación con estos principios de práctica, ha habido dos autores que estudiaron los diferentes tipos que permitían a un profesor o profesora orientar su conducta interactiva. Marland (1977) señaló los principios de «compensación», «indulgencia estratégica», «poder compartido», «control progresivo» y «supresión de emociones». Conners (1978) apuntó tres principios generales de práctica («supresión de emociones», «autenticidad del docente» y «autoobservación») y cinco principios pedagógicos generales («vinculación cognitiva», «integración», «clausura», «participación general» e «igualdad de trato»).

Ante estos antecedentes amplios y generales, y con la intención de conocer con más detalle qué elementos o variables dificultaban o favorecían el desarrollo del conocimiento práctico de María, e incluso llegar a saber si los procesos de evolución son los mismos en cada uno de los elementos de la estructuración de contenidos señalada por Elbaz, procedimos a realizar un seguimiento en las observaciones directas del aula y en los visionados de las grabaciones realizadas de la interacción, de las decisiones a las que llegábamos en los debates que surgían durante el visionado para conocer: cuáles de las conclusiones de las deliberaciones tenía en cuenta María y cuáles no, y, sobre todo, qué razones argumentaba al interrogarla respecto al por qué de su actitud diferencial ante los acuerdos tomados en las sesiones de visionado y debate.

Ejemplos de conclusiones/decisiones surgidas de las deliberaciones asumidas y consideradas en la práctica posterior de María, así como de las razones que apuntó, son los siguientes:

– «Preparar mejor las actividades derivadas del visionado de vídeos cuyos contenidos han sido grabados por casas comerciales y personas ajenas al contexto del centro, pues la experiencia fue nefasta y negativa, y porque de no hacerlo se pierde el control del aula y la confianza en sí misma.»

– «No hacer muchos ejercicios repetitivos sobre la misma estructura sintáctica inglesa, para animar al grupo de alumnos y sacarlos del tedio en el que a veces se cae.»

– «Realizar actividades que contemplen el desarrollo lógico, porque es básico que los alumnos tengan mentes bien hechas con capacidad de razonar, de analizar situaciones y de dar respuestas válidas a las demandas del entorno.»

– «Cambiar el orden con el que se pregunta a los alumnos, para aumentar el suspense y las expectativas de chicos y chicas.»

– «Relacionar las tareas y proyectos de trabajo con la historia del aula, por la necesidad de dar significado y sentido a las actividades que en ella se realizan.»

– «No insistir en preguntar a un alumno cuando no responde, para no ponerlo en evidencia.»

– «Atender a la minoría silenciosa, pues de mis reflexiones personales sobre los acuerdos tomados en la discusión vi con claridad que hay que tratar a todos los alumnos por igual y todos tienen que desarrollar su capacidad de expresión.»

Respecto a las conclusiones/decisiones surgidas de los debates *no* asumidas y consideradas en la práctica posterior de María, así como de las razones que apuntó, podemos señalar los siguientes datos:

– «No presenté alternativas de trabajo en clase porque requería tiempo para planificarlas y desarrollarlas en el aula...»

– «No rompí siempre el ritmo de actividades monótonas sobre vocabulario y estructuras sintácticas de la lengua inglesa, porque no siempre tuve tiempo para poder terminar las tareas previstas...»

– «No usé la radio del equipo de música que tenía en el aula por falta de conocimientos de la programación de las diferentes emisoras. Esto requería tiempo y no siempre lo tenemos ni en el centro ni fuera de él...»

Del análisis de las razones dadas por María cuando explicó por qué integró o no una serie de acuerdos en sus rutinas, esquemas de acción..., abstraemos los siguientes elementos y condiciones de la enseñanza que inciden en el desarrollo del conocimiento práctico:

- *Factores o elementos que favorecen su desarrollo:*

– La discusión y posterior reflexión que ponía de manifiesto situaciones nefastas y negativas generadas en la práctica del aula y que llevaban a María a perder el control y la confianza en sí misma.

– Los cambios en el aula que permitiesen animar y sacar a sus alumnos del tedio en el que a veces se caía. Cuanto más estrepitoso y contundente fue el fracaso en la tarea, mayor interés y receptividad mostró la profesora sobre nuevos puntos de vista, durante la entrevista y deliberación realizadas después de clase. Cuando una situación de ese tipo se había producido, en las entrevistas posteriores a esa jornada de trabajo, esta profesora manifestó su convencimiento de que cualquier otro planteamiento de tareas hubiera tenido más calidad que la actividad desarrollada por ella.

– Las modificaciones en la organización, tareas..., que conllevasen la asunción en los alumnos de contenidos o elementos de cultura básicos y relevantes para entender y relacionarse con su entorno sociocultural.

– Las reflexiones personales sobre los acuerdos tomados en la discusión encaminadas a ser equitativa en la atención y trato respetuoso con los alumnos.

Evidentemente, detrás de estos factores está la profesionalidad del docente o interés por mejorar su práctica educativa. Sin ella, no se desencadenan los elementos y procesos de enseñanza señalados. Esta característica unida a las creencias, y teorías implícitas de los profesores, explican la dimensión personal del conocimiento práctico.

- *Factores o elementos que dificultan el desarrollo del conocimiento práctico de María:*

Observamos que una de las razones/factores que impidieron su evolución era el *tiempo.* Entendiéndolo como las «prisas» o «tensión» generada en Maria por trabajar todas las actividades planificadas para un día y, consecuentemente, todos los contenidos del programa del curso.

Este elemento está relacionado con un segundo factor: el *contexto negativo* del centro. Entendiéndolo como la incomprensión del resto de los elementos humanos de la institución (algunos padres, profesores, dirección, inspección...) ante el tipo de tareas, selección y organización de contenidos... realizado por la profesora para contextualizar y dar significado a todos los elementos de cultura trabajados en el aula.

Percibimos que algunos de los factores que explican el desarrollo del conocimiento práctico de María quedan encuadrados dentro de los principios generales señalados por Marland (1977) y Conners (1978), que orientan la conducta interactiva de los profesores. Concretamente, «la pretensión de ser equitativa en la atención y trato respetuoso con los alumnos», fue un elemento que llevó a María a cambiar una serie de estrategias de actuación en su aula. Este elemento corresponde a los principios de «compensación» señalado por Marland, y al de «igualdad de trato» y de «participación general» apuntados por Conners. Asimismo, «el fracaso estrepitoso de las tareas» está relacionado con «la autenticidad del docente» o deseo de actuar de forma abierta, sincera y honesta. Sin embargo, no todos los factores que hemos encontrado se pueden explicar con tales principios. Así, gestionar todas las situaciones que llevan a «perder el control y la confianza en sí misma», tiene relación con los principios de autenticidad y supresión de emociones citados por Conners (1978), pues éstas serían consecuencia de tal pérdida de control

y confianza, pero el factor puesto de manifiesto en María, que podríamos llamar de «profesionalidad e integridad personal», es superior al principio citado.

De estos argumentos deducimos que los principios apuntados por Conners y Marland no configuran un sistema acabado que explique la complejidad de las situaciones de enseñanza, ni la riqueza de procesos de pensamiento del profesor que guían su gestión ante situaciones conflictivas surgidas de la interacción en el aula.

Asimismo, deducimos que tales principios, además de orientar la conducta de los profesores, son los elementos/factores que, una vez asumidos por el profesor, favorecen el desarrollo de su conocimiento práctico.

Al preguntar a María por las fases de los procesos de investigación-acción que más la habían ayudado a desarrollar su conocimiento práctico, señaló: en primer lugar las *reflexiones* que realizaba después de la discusión con el observador; en segundo lugar, los *diálogos/deliberaciones* ante el visionado de sus clases; y, finalmente, los *recuerdos e imágenes* de las reflexiones con el observador, ante unos acontecimientos o situaciones generadas en el aula. Esta profesora explicó:

> «...este proceso de desarrollo tenía como dos fases. Primero, en la discusión/deliberación con el observador se generaban ideas y se tomaban decisiones sobre cambios a realizar. Después, mi reflexión sobre lo discutido (acuerdos, ideas,...) era como un 'filtro' o contextualización de esas decisiones con mis grupos de alumnos. De aquí aceptaba aquellas que tenían sentido y cabida (entonces se desarrollaba mi conocimiento práctico) y rechazaba las que no veía con posibilidades de éxito o no 'cuadraban' con la realidad de mi aula (en este caso mi conocimiento práctico no experimentaba evolución)...»

Al confrontar nuestros resultados sobre los procesos y fases del desarrollo del conocimiento práctico con los de los estudios precedentes, consideramos que los mecanismos señalados por Schön, centrados en la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, son muy globales al no analizar con detalle los contenidos de las reflexiones y señalar, entre otros aspectos, sus tipos, características, y los elementos o circunstancias que condicionan su evolución. Asimismo, no queda claro cómo evoluciona cada uno de los principios o dimensiones en las que estructura Elbaz los mecanismos de funcionamiento del conocimiento práctico. Tampoco concuerda con nuestros datos la explicación dada por Munby sobre los mecanismos experimentales individuales mediante los cuales se desarrolla tal conocimiento.

Entre los procesos narrados por María habría que distinguir los *deliberativos* que inciden en el desarrollo de reglas de acción y principios prácticos, y los *reflexivos* que, desde nuestro punto de vista, afectan a la evolución de las imágenes que como «recuerdos visuales» y patrones ideales de situaciones de enseñanza de su aula, se desarrollan a través de la contextualización de las conclusiones de las deliberaciones a las condiciones y realidad de su aula. Ambos son procesos constructivos que llevan al desarrollo del conocimiento práctico en la dirección y sentido que permiten a María afrontar los imprevistos y las situaciones únicas e irrepetibles que se generan en la práctica del aula.

El desarrollo del conocimiento práctico ocurrido según los procesos que se acaban de expresar, ¿afectó a todos los elementos que intervienen en la enseñanza que, a su vez, son a los que recurre el profesor para afrontar las dificultades que emergen de las situaciones interactivas del aula?

«LOS MEDIOS COMO RECURSOS PARA RESOLVER PROBLEMAS QUE SURGEN DE LA INTERACCIÓN»: UN ELEMENTO DISCREPANTE DEL ESTUDIO

Ante la consideración que tenía María de los medios como instrumentos para transmitir informaciones, en diferentes momentos de las deliberaciones y debates sobre el visionado de sus clases expresamos la posibilidad que tenía de usar los medios para resolver las diferentes situaciones conflictivas que se le planteaban en el aula. Algunos ejemplos que ilustran estas sugerencias son:

– Con el propósito de llamar la atención de los alumnos y que guardasen silencio para poder realizar las tareas previstas, María acostumbraba a permanecer de pie en silencio con la mano levantada hasta que todos sus alumnos dejaban de hablar y la observaban.

Cuando esta estrategia empezaba a fallar, sugerimos a esta profesora que en esas situaciones de ausencia de un orden mínimo necesario para trabajar en el aula, podía usar el cassette que tenía de forma permanente y poner una grabación formada por unos segundos de música rock combinados con otros tantos de clásica.

– Ante la protesta de los alumnos de las filas centrales y de la derecha porque siempre se empezaba el reparto de libros para lectura por las filas de la izquierda, María solucionó este imprevisto diciendo un número, el 27, y luego preguntó: «¿quién es?» Una joven levantó la mano y María se dirigió a ella diciéndole: «empieza tú a coger un libro y después continúan los compañeros y compañeras que te siguen...».

Con el fin de evitar posibles dudas en los alumnos sobre la elección de la compañera, comentamos a María la posibilidad que tenía de usar la pizarra, allí podía escribir varios números, los alumnos elegían uno, y después, empezando por donde ellos decidiesen, iba contando alumnos hasta agotar el guarismo elegido. El alumno o alumna a quien correspondiese ese número, sería quien iniciase la búsqueda de un libro en la biblioteca del aula.

– Al analizar las características de la cultura medieval y renacentista, un elevado número de alumnos manifestó dificultades en la comprensión. Ante aquella situación, María, de forma oral, volvía a repetir los aspectos relevantes de cada una de las dos épocas.

En la entrevista posterior, se indicó a esta profesora la posibilidad que tenía de usar la pizarra o una transparencia y proyectarla con el retroproyector, para exponer a toda la clase un esquema donde se expresasen de forma diferenciada (con colores, por columnas...) los rasgos de la época medieval y renacentista.

Estas posibilidades de usos de los medios fueron anotadas por María como conclusiones de los debates/deliberaciones realizados sobre el visionado de las grabaciones de sus clases. En el seguimiento realizado, observamos que aunque esta profesora utilizó los recursos indicados en esas discusiones ante situaciones problemáticas análogas, no usó los medios ni las anteriores conclusiones para resolver problemas nuevos. Ante este caso discrepante de categoría no asumida o transferida a situaciones conflictivas nuevas por María, le preguntamos por las razones que le habían llevado a no asumir *los medios como recursos para resolver problemas* que se planteaban en la interacción. Esta profesora respondió:

> «...las conclusiones de algunos debates y las reflexiones posteriores sobre el uso de los medios no me han llevado a considerarlos como instrumentos para resolver problemas, ni me he acordado de ellos en la solución de nuevas dificultades que han surgido en situaciones interactivas del aula...
>
> En estos momentos, este trabajo me ha servido como concienciación, por ejemplo, considerarlos como instrumentos para paliar diferencias culturales..., pero pienso que el cambio más importante en la utilización de los recursos vendrá después, cuando pase un tiempo...»

Entre las razones que argumentó María, es preciso señalar las siguientes:

> «– La preparación a la que me vi sometida en la escuela de Magisterio se limitó a 'estudiar' un tema en la asignatura de Pedagogía donde se explicaba el tipo de recursos que se podían usar y cómo funcionaban, todo esto sin verlos...
>
> – En ningún momento de mi formación me presentaron los medios como recursos para *resolver problemas,* siempre nos hablaron y los utilizaron como instrumentos para *informar y transmitir* contenidos...
>
> – La falta de familiaridad con los recursos que se tienen en el centro. Nadie nos explica cómo funcionan y cuáles son sus posibilidades. Esto constituye una inseguridad que hace difícil usarlos con racionalidad...
>
> – La organización de los medios en los centros se hace de tal forma que concluyen un un horario restringido para su uso con cada grupo de alumnos. Esto, en muchas ocasiones, va acompañado de una pérdida de tiempo por el desplazamiento de todo el grupo de alumnos al aula donde están instalados los equipos tecnológicos...
>
> – Por último, está el tiempo que el profesor necesita para preparar o seleccionar el material de soporte para hacer actividades con el medio. A ese tiempo hay que añadirle el visionado o la audición correspondiente para poder sacar, todo el provecho posible de la tarea y estar en condiciones de responder con claridad a las demandas y cuestiones que planteen los alumnos. Evidentemente, no siempre todos los profesores disponemos de ese tiempo extraescolar para preparar o seleccionar materiales... Se puede entender que si apenas uso los medios para desarrollar tareas menos aún los voy a utilizar para resolver problemas que me surjan en el aula...»

Estos argumentos nos permiten comprender por qué los medios son el único elemento de los que intervienen en la enseñanza que *no forma parte del conocimiento práctico de María,* siendo la razón fundamental que en ningún momento ha contemplado la función que tienen como recursos para resolver dificultades emergentes de la interacción; y, según se expresó líneas atrás, una de las características de

este tipo de conocimiento es la habilidad para manejar procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se produzcan. Si los medios no los ha considerado esta profesora en su vida docente como recursos de resolución de problemas, es evidente que no se hayan puesto de manifiesto ni los haya utilizado para gestionar la interacción en sus aulas y, consecuentemente, no han formado parte de las categorías componentes de su conocimiento práctico.

De las informaciones proporcionadas por esta profesora, abstraemos los siguientes factores que permiten enteder por qué no evolucionaron los conocimientos, creencias y teorías implícitas que tenía María sobre los medios.

• Uno de ellos es *el contexto* y distinguimos dos niveles: el entorno cultural-remoto y el institucional-próximo. El primero lo observamos con frecuencia cuando las funciones que cultural y tradicionalmente tienen los objetos y recursos materiales condicionaron profundamente el uso que se hacía de ellos, manifestando la profesora su resistencia a cualquier otra tendencia de uso.

Un ejemplo ilustrativo, lo proporcionó María el día que trabajó el tema de «ritmos y rimas». Una de las tareas que puso fue la lectura del poema «Sensemayá» de Nicolás Guillén y después habló de las cadencias rítmicas del propio poema y de objetos como el tambor. Puso ejemplos verbales de la secuencia de este instrumento y en ningún momento se le ocurrió *utilizar la mesa como tambor,* golpeándola para ilustrar acústicamente esa cadencia rítmica. Ante todo el grupo de alumnos al indicárselo en la entrevista posterior a la clase, manifestó: «No se me pasó por la cabeza ese cambio de función de la mesa.»

En este sentido habría que completar el argumento de Doyle (1987) cuando expresó que el grado de dificultad para alcanzar un objetivo estaba condicionado por los recursos disponibles en cada situación particular y por la habilidad del profesor en utilizarlos. Desde nuestro punto de vista habría que añadir un tercer elemento: el conocimiento previo sobre el uso que se hace de los medios (para presentar informaciones, para representar ideas, para resolver poblemas...).

En ocasiones, como el caso de María, las *condiciones contextuales* pueden entrar en franca contradicción con el sistema de creencias y teorías implícitas del profesor. La anomalía contextual del centro escolar de María se concreta en los siguientes puntos:

- Ausencia de equipos de profesores que planifiquen su práctica, deliberen, reflexionen y propongan soluciones a los problemas que encuentren.
- La dirección del centro permite trabajar libremente a los profesores «de puertas para adentro de sus clases» siempre que no interfiera la dinámica y organización establecida. Sobre este punto, los resultados del estudio de Kilgore, Ross y Zbikowski (1990) expresan que los profesores que mostraban una reflexión más madura, habían trabajado en el colegio con profesores de apoyo y la dirección valoraba positivamente la toma de decisiones y la autonomía de los profesores para innovar e investigar sobre los contenidos y estrategias instructivas.

- El rechazo implícito y, en ocasiones explícito, de un elevado número de docentes «compañeros», respecto a la forma de trabajar de la profesora participante en esta investigación: «ya no sólo por las miradas, aislamientos..., sino también en los claustros se dirigen a mí como caso raro o salvadora de la enseñanza...»
- Una última característica relacionada con la anterior, es la resistencia al cambio de un elevado porcentaje de profesores.

Aspectos concretos de la influencia negativa del contexto institucional en la evolución de creencias, teorías previas..., que tenía María sobre los medios, son los siguientes:

- La organización rígida de los medios. El uso de los mismos fue asignado a profesores según asignaturas, a principio del curso.

- Principalmente hay medios *transmisores/reproductores* (audio-cassette, vídeo-cassette, equipo de música...) y pocos equipos *grabadores/creadores.* Esto explica que los recursos versátiles o que contemplan ambas funciones, como el ordenador, sólo es utilizado como reproductor.

- La orden dada por el director del centro a María sobre el uso del equipo de música que tiene en su aula para trabajar la lengua inglesa: «...una vez utilizado, lo tienes que guardar en el armario y cerrarlo con llave para evitar que lo roben...»

Los robos frecuentes producidos en estos centros de ciudades del extrarradio de Madrid, explica que los medios estén permanentemente guardados en una sala blindada. Evidentemente, esto es un condicionante, pues el profesor, además de transportarlo antes y después de la clase, sólo puede utilizarlo cuando lo tenga planificado y previsto para comunicar y representar. Nunca podrá, pues, utilizarlo para resolver las dificultades imprevistas y emergentes en la interacción.

Se intentó negociar algunas normas, pero en el centro escolar donde se realizó el estudio sucedía lo que ya había observado Zeichnner (1986): la política de algunas instituciones educativas alientan a los profesores para que acepten las expectativas y condiciones del contexto y los desaniman cuando toman decisiones.

- Otro elemento que explica la ausencia de evolución sobre la consideración de los medios que tenía Maria es el análisis de su *biografía personal y profesional;* no como determinante de la actuación presente, sino como factor interviniente en la dinámica y transacciones actuales de esta profesora con las circunstancias de su aula.

Varios autores (Clark y Peterson, 1988; Pérez y Gimeno, 1988, entre otros), señalaron que desde la perspectiva biográfica se interpreta el pensamiento y la acción de una persona a la luz de su pasado. Esta confrontación de pasadoy presente permite generar un proceso crítico de deliberación que lleva a encontrar sentido al proceder del docente.

Pues bien, desde la perspectiva biográfica personal y profesional de María se detectan una serie de elementos/contenidos que fueron adquiridos en la forma-

ción inicial, durante su permanencia en una Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, que quedaron arraigados en su sistema de creencias y que actúan como «obstáculos» o «frenos» para el desarrollo del conocimiento práctico en ese ámbito de elementos. Un ejemplo claro de estos obstáculos lo observamos en el campo de los medios. En la Escuela Universitaria donde se formó inicialmente como profesora, no se usaron y presentaron como recursos que permitían analizar objetos y ambientes complejos o solucionar dificultades emergentes de la interacción del aula, sino como instrumentos cuya función era transmitir datos e informaciones. Este elemento biográfico acaecido en la formación de María, a modo de «engrema» o «huella cognitiva» ha condicionado la dirección de su desarrollo profesional. Este incidente en la evolución del conocimiento práctico de esta profesora, ha sido denominado «determinantes no racionales» por Wagner (1985) y «supuestos irracionales» por Pérez Gómez y Gimeno (1988).

Una información que ilustra esta idea o argumento es la que proporcionó María en la entrevista final de esta investigación. Ante la pregunta ¿por qué las decisiones tomadas sobre el uso de medios para resolver problemas y para que se expresen los alumnos... no las has llevado a la práctica?, ¿qué es lo que tienen los medios y que no tienen otros contenidos de las decisiones tomadas en los debates (organización, tareas...) para que nunca los hayas contemplado como recursos para solucionar dificultades emergentes en la práctica interactiva y sólo mínimamente como instrumentos de información?

María volvió a hacer referencia a sus experiencias en la escuela de Magisterio y añadió que una de las consecuencias de aquella formación inicial fue considerar a los medios como un tabú, desprendiéndose de ellos una aureola cargada de dificultades sobre su uso y control.

Esta sensación produjo en ella cierta resistencia mental e inhibiciones para usarlos. Cuando se libraba de ese mito tecnológico sólo usaba los medios para transmitir informaciones. Asimismo, ante un aparato nuevo, en vez de mostrar un *acercamiento de indagación y descubrimiento* que permitiera integrarlo en su repertorio de habilidades y utilizarlo para analizar la complejidad del aula y resolver los problemas que se le planteen, tenía cierto *miedo y una actitud de derrota:* «Yo no sirvo para descubrir cómo funciona un equipo nuevo... y menos para usarlo en clase sin dominarlo...», decía María.

Tal resistencia e inhibición se puso de manifiesto cuando esta profesora, que tenía experiencia en el manejo del cassette de un equipo de música en la clase de inglés, al mostrarle un videocassette e indicarle que tenía las mismas funciones que el audiocassette, no tenía ninguna iniciativa para manipularlo y mostró ciertas reservas y dificultades para cuando lo usó en clase. Por ejemplo, el día que presentó la grabación en vídeo de un auto sacramental, no utilizó la tecla «pausa» para insertar comentarios, explicaciones o para formular preguntas. Curiosamente sí había usado esa tecla del audiocassette en clase de inglés.

• Una última explicación de esta ausencia de evolución en la consideración que tenía María de los medios es la posible anomalía en los procesos de desarrollo de su conocimiento práctico. Así, desde un punto de vista de las *ideas e imágenes*

que día a día construye y reconstruye el profesor, entendemos que el aumento del número de representaciones que se hace de una situación/acontecimiento del aula en un momento dado favorece la comprensión de tal suceso y el razonamiento que hace sobre él.

Pensamos que estas representaciones vienen de dos *fuentes* (la realidad y la memoria) y, a su vez, tiene dos *tipos de contenidos* (los acontecimientos de ese momento de la interacción en el aula y las «imágenes ideales» sobre esos momentos...). Según Torres Santomé (1990), estas representaciones tienen la función de justificar reforzar y sostener sobre el plano simbólico la acción del profesor.

Desde nuestro punto de vista, de la confrontación de ambos tipos de imágenes se genera un proceso dialéctico que concluirá en nuevas imágenes relacionadas con la situación que permitirán al profesor no sólo comprender mejor la situación sino, también, resolver las dificultades que en ella existan.

La calidad y contenido de las nuevas imágenes dependerá de las primeras y de los procesos de comparación. Los profesores o profesoras que como en el caso de María no tienen imágenes ideales sobre el uso de los medios para resolver problemas, sino «filtros distorsionadores» de posibles imágenes ideales; difícilmente podrán generar unas representaciones que contengan nuevos puntos de vista de la situación y, consecuentemente, nuevas perspectivas que contemplen la solución de dificultades inherentes a esa situación utilizando medios.

La evolución del conocimiento práctico, en su dimensión/aspecto de reflexión en la acción (Schön), sería consecuencia de la generación de esas nuevas imágenes en situaciones y momentos conflictivos del aula.

INTEGRACIÓN DE LOS DATOS EN OTROS MARCOS TEÓRICOS

Con el fin de que los resultados de este estudio adquieran más significado los vamos a analizar desde dos campos de conocimiento: la formación del profesorado y los usos y selección de medios.

• *Implicaciones en la formación del profesorado*

Desde la racionalidad técnica del currículum (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1988...), es difícil intervenir en los ambientes de enseñanza caracterizados por ser espacios singulares, complejos, inciertos, inestables..., determinados por los contextos culturales, sociales, códigos institucionales...

Por esto, en la formación del profesorado han surgido planteamientos más críticos y preocupados por preparar al docente para que reflexione sobre qué enseñar, por qué y cuándo. Esto supone que estos nuevos planteamientos, preocupados por la reflexión y crítica del profesor, favorecen el desarrollo del conocimiento práctico y, consecuentemente, su desarrollo profesional.

Desde la racionalidad práctica, se entiende la enseñanza como constituida por situaciones únicas, irrepetibles e impredecibles. Ponen énfasis en los contextos sociales, culturales, institucionales... como marcos de referencia a través de los cuales se interpretan los acontecimientos y se les da significados. Asimismo, considera relevante la dimensión ética de la enseñanza.

Desde los planteamientos críticos, se considera al profesor como ser capaz de *interpretar* los contextos físicos, administrativos, social y cultural para entender las situaciones y acontecimientos del aula y, desde este conocimiento, *criticarlas* para transformarlas y mejorarlas.

Por esto, una de las preocupaciones instructivas de estos enfoques emergentes es preparar al profesor como ser crítico, que sepa analizar y decidir sobre *qué* elementos de la cultura o contenidos hay que trabajar en el aula y *por qué* de una forma y no de otra.

Si se considera al profesor como un ser que interpreta y critica el mundo para mejorarlo, hay que proporcionarle instrumentos intelectuales para que pueda hacer ese análisis y crítica transformadora.

En este sentido, son dignos de mención los planteamientos hechos por Elliott (1987) sobre la autoevaluación emancipatoria y el desarrollo profesional del profesor y los de Kemmis y McTaggart (1988) cuando aborda el enfoque crítico a través de los procesos de investigación-acción.

Según Popkewitz (1988) es preciso capacitar a los profesores para que sepan captar los aspectos profundos de significado de sus prácticas escolares, y su relación con los códigos institucionales. Siendo éstos los patrones que definen tanto los discursos aceptados como válidos por la sociedad como los criterios de demarcación entre la verdad y el error, entre lo normal y lo anormal, entre lo razonable y lo no razonable, entre lo legítimo y lo ilegítimo en las instituciones científicas, educativas... Desde estos puntos de vista, es cuestionable entender la socialización como la adopción de ciertas reglas de juego, pues tanto las instituciones como la producción social de significados son diversas y diferentes.

Las propuestas emergentes críticas plantean, pues, la formación de los futuros profesores no pensando en instituciones estandarizadas con estructuras y relaciones funcionales modélicas, ni preparándolos para que glorifiquen los puntos de vista institucionales, sino pensando en la singularidad de los ámbitos educativos y en formar docentes con capacidad de cuestionar y criticar las prácticas y códigos institucionales existentes para mejorarlos y acercarlos a los valores y concepciones del hombre y de la sociedad aceptados y defendidos por la comunidad educativa donde desarrollan su docencia. En definitiva, habría que formar al profesor contemplándolo como lo denomina Giroux (1990): «intelectual transformativo».

De esta forma se evitaría la «descualificación del profesor» señalada por Appel (1986, 1989). Esta es consecuencia de la invasión de los procedimientos de control técnico del currículum que no dejan espacio a la capacidad de reflexionar y deliberar de los profesores y de tomar decisiones y realizar transformaciones partiendo del análisis de sus prácticas.

Así pues, el interés por el desarrollo del conocimiento práctico, conecta con los planteamientos emergentes preocupados por formar a los profesores como profesional crítico y transformador de las incongruencias de su práctica.

¿Cómo se contempla el uso y la selección de medios en estos planteamientos de formación del profesorado?, y de los diferentes tipos de uso y elección de recursos, ¿cuáles de ellos favorece mejor el desarrollo del conocimiento práctico del profesor?

- *Implicaciones de los resultados obtenidos en el uso y selección de medios*

De la misma forma que la relevancia de nuestros datos en la formación del profesorado la contemplamos desde las tres racionalidades del currículum, las implicaciones al uso y selección de medios la haremos siguiendo la misma estrategia.

Respecto al *uso de los medios,* para desarrollar el conocimiento práctico será preciso hacer usos prácticos-comprensivos y críticos-transformadores que son los que favorecen la deliberación y reflexión de los profesores con otros docentes sobre su práctica. No insistiremos más sobre este punto por haberlo hecho en otro trabajo (Bautista, 1990).

Sobre la *selección de medios* son las perspectivas práctica y crítica las que permiten desarrollar mejor el conocimiento práctico del profesor, entre otras razones, porque son los planteamientos de elección de recursos que los contemplan como instrumentos para resolver problemas que emergen de la interacción en el aula y para cuestionar, debatir y reflexionar sobre la propia práctica docente. Estos y otros argumentos surgen del análisis de la selección de medios desde las tres teorías del currículum que se contemplan en estos momentos.

1) Desde la racionalidad *técnica* se considera a los medios como recursos para conseguir unos fines. Lo importante del proceso de enseñanza es el resultado conseguido, y los méritos del proceso se valoran por la calidad del producto.

Otro rasgo básico de estos planteamientos es que la selección de medios está orientada por marcos teóricos. La selección se hace siguiendo criterios de eficacia y utilidad (mejor comunicación, mejores aprendizajes...) que se concretan en algoritmos de decisión.

Dependiendo del marco teórico que orienta la selección de medios, distinguimos dos tipos de enfoques técnicos: instructivos (Tosti y Ball, 1969; Halas, 1978; Roger y Dwyer, 1985; Romiszowski, 1988; Daimond, 1989...) y psicológicos (Grooper, 1976; Araujo y Chadwich, 1988...). Entendemos que ambos presentan tres tipos de deficiencias respecto a la enseñanza y al desarrollo del conocimiento práctico del profesor.

a) Desde un punto de vista de la *impredecibilidad* de los acontecimientos que se generan en los procesos educativos, la selección de los medios orientada desde los enfoques técnicos no se hace para que los profesores den respuestas a las dificultades y situaciones no previstas que surgen en el curso de la acción. Estos plantea-

mientos técnicos de elección de recursos están pensados para realizar la selección en situaciones de planificación de la enseñanza, previas a la acción, y nunca para situaciones interactivas o dentro del proceso. Se pone de manifiesto así el énfasis de las propuestas técnicas de selección de medios por elegir recursos durante los momentos de planificación con el fin de alcanzar una eficacia instrumental y conseguir los resultados tangibles deseables. Este excesivo énfasis va en detrimento de una preocupación por una comprensión de los procesos, de las dificultades que se manifiestan, de las formas de resolverlas y de cómo son vivenciados los cursos de acción por los sujetos participantes y, consecuentemente, del desarrollo del conocimiento práctico del profesor.

Un breve análisis de las propuestas técnicas de la selección de medios refleja que omiten los significados proporcionados por los sujetos a esos medios, a los contenidos o elementos de cultura que se van a trabajar, a los mensajes que quieren transmitir, a las acciones que pretenden desarrollar...

b) Desde un punto de vista de los *marcos interpretativos* generados en cada aula y que definen y permiten comprender cada acontecimiento de los que en ella tienen lugar, la selección de medios habrá que hacerla para cada situación y contexto, en función de los significados construidos en cada recinto educativo.

La omisión de los marcos interpretativos en la selección técnica de medios, justifica que se elijan usos técnicos/transmisores de los recursos y no usos prácticos/comprensivos que consideran a los medios como herramientas que permiten a los alumnos desarrollar proyectos de trabajo o situaciones problemáticas que giran alrededor de unidades de contenidos, elaborados por los profesores partiendo de un análisis de sus espacios educativos y teniendo presente el marco contextual-interpretativo generado.

Asimismo, estas perspectivas técnicas de selección justifican que se organicen los medios en centros de recursos al frente de los cuales, y dependiendo de la envergadura de los mismos, habrá un experto o equipo de expertos que, ante las demandas realizadas por los profesores sobre relaciones de objetivos terminales y mensurables a conseguir, recomendarán unos medios frente a otros.

Esta estructura organizativa, a su vez, condiciona profundamente la selección de medios que realice el propio profesor ya no solamente durante situaciones preactivas, sino interactivas. Pues cuando en la interacción surja un problema de comprensión, una alteración del orden básico necesario en los espacios educativos, o cualquier otra dificultad no prevista, el profesor no podrá detener el curso de la acción para ir a consultar al experto y que éste le recomiende unos medios y unos usos para dar respuesta a tales dificultades emergentes. Evidentemente, el profesor es el único que conoce esas situaciones y, consecuentemente, el único que podrá hacer una elección adecuada de usos de medios o de algún material para darles unas soluciones satisfactorias, significativas y coherentes. Así pues, la organización de los medios en centros de recursos evita la disponibilidad de los medios que tienen los profesores en el proceso, pues seleccionan entre los recursos disponibles en los espacios y en el momento que aparecen las situaciones conflictivas.

Además, estas deficiencias de los planteamientos técnicos de selección de medios, suponen que la función de estos recursos es para conseguir eficazmente unos resultados, facilitar la comunicación..., y no para resolver o hacer frente, de forma significativa a las dificultades e imprevistos que aparezcan en los procesos de enseñanza. Desde estos planteamientos técnicos, pues, los medios no son un componente del conocimiento práctico del profesor, ni los usos y selección que se propone de los mismos facilitan el desarrollo de su conocimiento práctico.

c) Desde un punto de vista de la *dimensión ética de la práctica educativa,* lo que hace que una acción sea considerada como educativa, no es la consecución de unos objetivos tangibles, sino la calidad de los procesos que se desarrollan al materializar los principios de acción que se hayan decidido desde una valoración sobre ¿qué se debe hacer?, ante la realidad de unos espacios concretos de enseñanza que deben afrontar los profesores para hacerla más pertinente a la pluralidad de jóvenes que asisten a ella.

Así pues, en la selección de medios se debe pensar en elegir aquellos usos que respeten las bases valorativas y los principios que orientan la acción. Aspectos o elementos que no han sido contemplados por los enfoques técnicos precedentes de elección de recursos, pues en ninguno de los casos ni en ninguno de los elementos que componen a veces las redes algorítmicas de decisiones (por ejemplo, las propuestas de Zambrano, 1975; o de Kemp, 1985), se ha mostrado interés por orientar la selección hacia el uso de recursos que promuevan relaciones y procesos que materialicen los valores aceptados como educativos por la comunidad escolar.

2) Desde la racionalidad *práctica* del currículum, lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en las formas de llevar a término la acción. En la perspectiva práctica de selección de medios, se pretende dar respuesta a las deficiencias que presentaba el enfoque técnico. Así pues, aunque relacionados con las reflexiones anteriores, otros argumentos son:

- Ante la dimensión *impredecibilidad* de la práctica educativa, la selección de recursos no se hace sólo en situaciones de planificación, sino también durante la acción para hacer frente a las dificultades e imprevistos que surjan. En estas situaciones interactivas, los profesores elegirán los medios que mejor satisfagan las necesidades de los procesos y que materialicen los principios de acción que debieron de ser acordados previamente. Esto supone una nueva función para los medios, la de entenderlos como recursos para resolver problemas. A su vez, con esta función, los medios serían un elemento del conocimiento práctico del profesor, pues los utilizaría para manejar los procesos interactivos del aula y para afrontar las situaciones imprevistas que en ella se produzcan.

- Desde el *marco interpretativo* de la práctica educativa, la selección de usos de medios irá precedida de un análisis de la práctica del aula que generará el marco contextual necesario para interpretar los fenómenos y acontecimientos que tengan lugar en esos espacios educativos y poder, de esta forma, llegar a sus significados y a la comprensión que de ellos hacen los sujetos.

Posteriormente, el profesor seleccionará usos de medios para integrarlos en la solución de situaciones problemáticas o para diseñar y desarrollar proyectos de trabajo que recogerán las peculiaridades y aspectos esenciales del contexto escolar que fueron puestos de manifiesto en la construcción del marco interpretativo realizada con anterioridad.

- Desde la dimensión ética de la *práctica educativa,* y como ya se expresó anteriormente, los usos de los medios y de los materiales se elegirán para materializar el sustrato ético del fin educativo. El «qué debo hacer» que se plantean los profesores ante una realidad concreta, implica unas bases y decisiones valorativas no neutrales, relacionadas con sus principios éticos. De esta forma, la selección de usos de medios será diferente según se busque la autonomía o la dependencia de los alumnos, la cooperación o la competición... Así el análisis de usos de medios se hará teniendo presente su capacidad para desarrollar tareas de los alumnos que contemplen y materialicen la cooperación o la competencia, la autonomía en la búsqueda de información o la dependencia, el respeto a otros puntos de vista o no...

Es decir, no se hace una selección de usos de medios pensando en los resultados a conseguir sino pensando en desarrollar un proceso en la práctica educativa que lleve a los alumnos a asumir los valores en ella implícitos. Consecuentemente, estos procesos de selección de medios, conformados por la sucesión de fases de discusión/debate y de reflexión, favorecen la evolución del conocimiento práctico del profesor.

Así pues, las derivaciones de estos argumentos al campo de la formación del profesorado, suponen que la selección de usos de medios debe realizarse para ayudar a un profesor a desarrollar prácticas sociales que requieran competencia profesional, y no sólo prácticas simples que únicamente precisan habilidades o destrezas concretas que no contienen ningún valor ni exigen ninguna virtud para su realización. Prácticas que han estado presentes en los enfoques técnicos, como ocurrió con la microenseñanza.

3) Finalmente, respecto a las implicaciones de la racionalidad crítica del currículum en la selección de usos de medios, hemos de indicar que el propósito de los enfoques críticos es descubrir los mecanismos causales subyacentes a las acciones sociales del hombre, llegando si es preciso a problematizar y despejar los procesos históricos que han manipulado los significados subjetivos de tales manifestaciones. Entendiendo la selección de usos de medios en los ambientes educativos como una de tales acciones sociales, el propósito de los enfoques críticos será cuestionar y aislar las rutinas y costumbres sobre elección de medios existentes en los centros educativos, para explicar el sentido y beneficios que ocasiona a alumnos y profesores.

De esta forma, desde los enfoques críticos la selección de medios se hace dando respuesta a interrogantes como éstos: ¿Qué medio es el que proporciona un material o información sobre la práctica educativa que permita reflexionar y deliberar sobre ella y, consecuentemente, transformar esas prácticas...?, ¿qué medio

es el que permite captar mejor los códigos institucionales o patrones que distinguen los discursos aceptados por la comunidad escolar de las que no lo son?

Al institucionalizar la selección de medios, por ejemplo, creando centros de recursos, la facultad racional del profesor entra en conflicto con las presiones institucionales, y éstas ponen en peligro la autonomía requerida por la actividad racional/dialéctica. Evidentemente, tales respuestas requieren procesos de debate de grupos de profesores y, posteriormente, de reflexión sobre las conclusiones de los mismos. Según se puso de manifiesto anteriormente, estos procesos son los que favorecen el desarrollo del conocimiento práctico del profesor.

CONCLUSIONES

• Una forma de estudiar y comprender los componentes del conocimiento práctico hace referencia a las experiencias y vivencias que tiene la profesora sobre los elementos que intervienen en la enseñanza.

Se llegó a esta conclusión porque, según se definió anteriormente, los elementos básicos constitutivos del conocimiento práctico, que son a los que apela el profesor/a en situaciones conflictivas de la interacción, coinciden con elementos que intervienen en la enseñanza. Las diferencias en el tipo de elementos y en el énfasis puestos en ellos por los diferentes profesores, sólo puede ser explicado por las distintas experiencias previas, conocimientos, creencias y teorías acumuladas en la historia profesional de los docentes.

• En el caso estudiado, el desarrollo del conocimiento práctico se produce por las *reflexiones* que realiza sobre las conclusiones de los *diálogos/deliberaciones* que, previamente, había mantenido con el observador ante el visionado de la grabación de su interacción en el aula.

Entre los factores que favorecen la evolución de su conocimiento práctico, estaban las discusiones y posterior reflexión que ponían en evidencia situaciones nefastas y negativas que le hacían perder el control y confianza en sí misma o que conllevaban a que sus alumnos asumiesen unos contenidos significativos. Asimismo, otro factor que favoreció el desarrollo de este conocimiento de María fue el de los cambios en el aula que permitían sacar a sus alumnos del tedio en el que a veces se caía y a ser equitativa en la atención y trato respetuoso con ellos.

Un factor que dificultó la evolución del conocimiento práctico de esta profesora fue el tiempo o las prisas y tensiones generadas al intentar trabajar todas las tareas planificadas para una sesión y, consecuentemente, todos los contenidos seleccionados para un año escolar.

• Los medios no son considerados como componentes del conocimiento práctico de la profesora cuyas clases hemos observado, porque los contempla como recursos de información; y, al analizar la complejidad de la práctica y resolver las dificultades emergentes en la interacción era preciso, más que informa-

ción, otro tipo de gestión. Nunca pensó María que podía realizar ésta con recursos tecnológicos. Esto se explica por el contexto cultural e institucional y por los condicionantes o determinantes no racionales creados por el «mito de la tecnología».

• Respecto al papel que tenían las creencias y teorías implícitas de los profesores en el desarrollo de su conocimiento práctico, hemos encontrado una doble función: inhibidora y facilitadora de la evolución de algunos de sus componentes o elementos que intervienen en su gestión de la enseñanza interactiva. Que sea una u otra función, depende de la historia de vida y cúmulo de experiencias respecto a tales elementos...

Estableciendo una analogía con la *mitología,* las teorías y creencias tienen una función similar. La mitología constituye una especie de compilación del repertorio arquetípico de las situaciones humanas, y su sedimentación en la conciencia permite a los seres evocar conductas comprensibles a todas las mentes. Los mitos, pues, eran los marcos culturales y las fuentes de conocimiento que permitían a los antiguos explicar y comprender los acontecimientos y sucesos acaecidos en su ámbito de vida. De la misma forma, las creencias y teorías previas acumuladas como elementos constitutivos de la génesis y evolución del conocimiento práctico, en cierta medida pueden ser considerados como «mitología personal» del profesor, pues están conformadas por la reunión de una serie de experiencias en situaciones vitales del aula, que frenan o aceleran el desarrollo de su conocimiento y permite a los alumnos y a otros profesores entender las decisiones y soluciones o respuestas dadas por ese profesor ante situaciones imprevistas surgidas de la complejidad e inmediatez del aula.

Para terminar vamos a expresar otra analogía vinculada con lo expresado en las líneas precedentes: observamos una fuerte relación de semejanza entre la enseñanza y el arte. Si entendemos a éste como una vía de conocimiento y como una fuente de satisfacción sensible ante la excelencia de unos objetos, la enseñanza debe concebirse como un arte, pues la complejidad, incertidumbre, intencionalidad y carácter singular de la vida del aula, requieren un análisis y actuación siempre singular y creativa del profesor que lo llevará a un entendimiento y a una satisfacción sensible ante la riqueza de interacciones y significados que confluyen en ese entorno educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. *Ideología y Currículum.* Madrid, Akal, 1986.

– *Maestros y textos.* Barcelona, Paidós-MEC, 1989.

Araujo, J. B. y Chadwick, C. B. *Tecnología educacional. Teorías de instrucción.* Barcelona, Paidós Ecuador, 1988.

Bautista, A. «El uso de los medios desde las Teorías del Currículum». *Comunicación, Lenguaje y Educación, 3-4,* 1989, pp. 39-52.

Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Clandinin, J. *Classroom Practice. Teacher Images in Action.* Londres, The Palmer Press, 1986.

Clandinin, J. y Connelly, F. M. «Teachers' Personal Practical Knowledge», en R. Halkes y J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on education,* Lisse, Netherlands, Swets and Zeitlinger, 1984.

– «Rhythms in teaching: The narrative study of the teacher's personal practical knowledge of classrooms». *Teaching and Teacher Education, 2* (4), 1986, pp. 377-387.

Clark, C. M. y Peterson, C. L. «Procesos de pensamiento de los profesores», en M. C. Wittrock (Ed.), 1988, pp. 443-539.

Clark, R. E. y Salomon, G. «Media in Teaching», en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research in Teaching,* New York, MacMillan Publising Co., 1986, pp. 464-478.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. «Personal practical knowledge and the models of knowing: Relevance for teaching and learning», en E. Eisner (Ed.), *Learning the Ways of Knowing,* Chicago Press, *Yearbook of the National Society for the Study of Education,* 1985, pp. 174-198.

Conners, R. D. *An analysis of teachers thought processes, beliefs and principles during instruction.* Tesis doctoral, Edmonton, Canadá, Universidad de Alberta, 1978.

Daimond, R. M. *Designing and improving courses and curricula in higher education. A sistematic approach.* S. Francisco, California, Jerssey Bass Inc. Publisher, 1989, Capítulo 8: Selecting and developing instructional media.

Doyle, W. «The classroom as workplace: Implication for staff development», en M. Widden e I. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement. A focus on the Teacher,* Nueva York, The Palmer Press, 1987, pp. 38-54.

Elbaz, F. «The teachers' practical knowledge: report of a case study». *Curriculum Inquiry, 11* (1), 1981, pp. 43-71.

Elliot, J. «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad», en M. Galton y B. Moon, *Cambiar la escuela, cambiar el currículum,* Barcelona, Martínez Roca, 1987, pp. 237-259.

Gimeno, J. «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad, 2,* 1983, pp. 51-73.

Giroux, H. A. *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós-MEC, 1990.

Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa.* Madrid, Morata, 1988.

Gropper, G. «A behavioral perspective on media selection». *AV Communication Review, 24,* 1976, pp. 157-186.

Halas, J. «Audio-visual techniques for industry». *Development and Transfer of Technology, 88,* 1978, pp. 31-56.

Kelly, G. A. *The Psychology of personal constructs.* Nueva York, Norton, 1955.

Kemmis, S. *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid, Morata, 1988.

Kemmis, S. y McTaggart, R. *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona, Laertes, 1988.

Kemp, J. E. *The instructional designing processe.* Nueva York, Harper and Row, 1985.

Kerr, S. T. «How teachers design their materials: Implications for instructional design». *Instructional Science, 10,* 1981, pp. 363-378.

Kilgore, K.; Ross, D. y Zbikowski, J. «Understanding the Teaching Perspectives of First-Year Teachers». *Journal of Teacher Education, 40* (1), 1990, pp. 28-38.

Marland, P. W. *A study of teachers' interactive thoughts.* Tesis doctoral. Edmonton, Canadá, Universidad de Alberta, 1977.

Munby, H. *A qualitative study of teachers' beliefs and principles.* Montreal, Canadá, AERA, 1983.
práctica profesional», en L. M. Villar Angulo (Dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los*

– *Teacher's Professional Knowledge: A Study of Metaphor.* Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago, 1985.

– «Investigación sobre el pensamiento de los profesores: Dilemas ante la conducta y la práctica profesionales», en L. M. Villar Angulo (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores,* Alcoy, Marfil, 1988.

Pérez Gómez, A. I. «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica». *Revista de Educación, 284,* 1987, pp. 199-222.

– «El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado», en A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente,* Madrid, Narcea, 1988, pp. 128-148.

Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. «Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje, 42,* 1988, pp. 37-63.

Popkewitz, T. S. *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid, Mondadori, 1988.

Rogers, M. A. y Dwyer, F. M. «The development of a prototypical model for the selection and use of instructional materials». *International Journal Instructional Media, 12* (2), 1985, pp. 85-98.

Rominszowski, A. *Selection and use of instructional media.* Londres, Kegan Page, 1988.

Salomon, G. *Interaction of media, cognition of learning.* San Francisco, Jossey Bass, 1979.

Schön, D. A. *The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action.* London, Temple Smith, 1983.

– *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey Bass, 1987.

Torres, J. «Niños visibles y niñas invisibles». *Cuadernos de Pedagogía, 182,* 1990, pp. 66-72.

Tosti, D. y Ball, J. «A behavioral approach to instruction, design and media selection». *Audio Visual Communication Review, 17,* 1969, pp. 5-25.

Villar Angulo, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfil, 1988.

Wagner, A. «Conflicts in consciousness: Imperative cognitions can lead to knots in thinking», en R. Halkes y J. K. Olson (Eds.), *Teacher Thinking.* Heireg, Holland, Swets and Zeitlinger, 1985.

Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research in Teaching.* New York, MacMillan, Publising Co., 1986. Traducción al castellano: *La investigación en la enseñanza* (tomos I, II y III). Barcelona, Paidós Ecuador, 1988.

Zambrano, V. F. «Desarrollo del currículum y selección de medios». *Informe final del Seminario Internacional del Currículum.* Caracas, Universidad Simón Bolívar, 1975, pp. 119-167.

Zeichner, K. M. «Social and ethical dimensions of reform in teacher education», en J. V. Hoffman y S. A. Edwards (Eds.), *Reality and reform in clinical teacher education,* Nueva York, Random House, 1986, pp. 87-108.

– «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación, 282,* 1987, pp. 161-189.

I N F O R M E S

I N F O R M E S

POLÍTICA CURRICULAR Y DESCENTRALIZACIÓN ADMINISTRATIVA. ESTUDIO DE SEIS PAÍSES

GREGORIA CARMENA (*)
INMACULADA EGIDO (*)
MARINA DELGADO (*)

INTRODUCCIÓN

La política curricular y el sistema de distribución de competencias difieren en gran medida en diferentes países, ya que dependen tanto del grado de descentralización en materia educativa como de la propia estructura política del país y de su evolución social e histórica. Este artículo es un resumen de un amplio informe sobre el modelo curricular en la enseñanza obligatoria, tanto primaria como secundaria, en seis países occidentales: Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, República Federal de Alemania y Suiza (*Política curricular y descentralización administrativa. Estudio de seis países.* CIDE, 1990).

En este trabajo, al hablar de modelo curricular entendemos tanto el diseño como el desarrollo del currículum. Esto incluye la opción adoptada en cuanto a distribución de responsabilidades, el grado de control sobre los programas de estudio, la existencia o no de un currículum básico, así como los objetivos y las materias de enseñanza. La puesta en práctica de un modelo curricular hace necesarias, además, las referencias a la organización de la escuela y sus recursos didácticos, así como a las orientaciones metodológicas y a los criterios de evaluación de los alumnos.

Dada la complejidad que supone, por tanto, hablar del modelo curricular que siguen distintos países, resulta necesario establecer un marco de referencia que permita contextualizar la información recogida. En este sentido, se ha incluido información sobre la distribución de competencias y la estructura del sistema educativo en los niveles obligatorios.

La selección de los seis países citados obedece a las especiales características que éstos muestran. Cuatro de ellos (Canadá, Estados Unidos, R.F.A. y Suiza) se organizan según un sistema federal, los otros dos presentan también ciertas peculiaridades: en Bélgica existen diferentes comunidades lingüísticas y culturales y en Gran Bretaña, el que se ha considerado tradicionalmente como el modelo de sistema educativo nacional administrado localmente. Todos ellos son,

(*) CIDE.

por tanto, países descentralizados en los que se puede esperar que la organización curricular permita incorporar las características y necesidades de una sociedad diversa y plural.

En algunos de estos países se emprendieron en las pasadas décadas reformas puntuales en los contenidos y métodos de enseñanza o reformas globales que afectaron a los niveles obligatorios del sistema. Otros están introduciendo ahora cambios semejantes. Siempre que ha sido posible se ha incluido información relativa a las reformas y a las tendencias de futuro, ya que, en último extremo, las modificaciones en la estructura y la organización del sistema educativo revierten siempre en el intento de ofrecer un currículum más coherente.

Con objeto de que este resumen facilite una descripción clara, ordenada y útil, se ha estructurado en tres puntos: el primero trata de la distribución de competencias entre las distancias instancias y los diferentes organismos de la Administración educativa; el segundo apunta datos básicos sobre la estructura de la escolaridad obligatoria y los objetivos que se asignan a cada etapa educativa; el tercer punto aborda el tema del currículum, haciendo referencia a su diseño y desarrollo, a las distintas modalidades y los diferentes contenidos de la enseñanza y, finalmente, a algunas de las actuaciones administrativas en el control y la evaluación de los resultados escolares.

1. DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS Y COOPERACIÓN

La distribución de responsabilidades administrativas en materia de política educativa y planificación escolar viene determinada por la estructura del Estado.

Canadá, Estados Unidos, República Federal de Alemania y Suiza se constituyen como sistemas federales. En **Bélgica** coexisten estructuras de tipo federal y una estructura unitaria centralizada. **Inglaterra y el País de Gales** forman parte del Reino Unido, monarquía parlamentaria con competencias descentralizadas en el ámbito educativo.

En **Canadá y Estados Unidos** *los gobiernos federales* no poseen jurisdicción sobre la educación, sólo asumen la responsabilidad directa de la educación de determinados colectivos; en el caso de Canadá, de los indios y los inuit (esquimales), del personal de las fuerzas armadas y de los reclusos de las penitenciarías federales.

En **Canadá** *las provincias* tienen jurisdicción constitucional exclusiva en el ámbito educativo. Cada una de las diez provincias ha creado sus propias instituciones y estructuras educativas. En cada provincia el Ministerio de Educación asume, generalmente, las funciones siguientes: la supervisión e inspección de las escuelas, la política general relativa al programa de estudios y a la organización escolar, la formación de profesores y la concesión de los títulos para ejercer la docencia, la oferta de servicios de investigación y el apoyo a la enseñanza.

A la autoridad ejercida por la provincia en el ámbito educativo se une el derecho a delegar determinadas responsabilidades en los *Consejos escolares locales,* integrados por miembros electos y/o por otros miembros designados por la Administración municipal o provincial. Generalmente, los Consejos escolares se ocupan de los aspectos financieros (establecimiento y mantenimiento de escuelas, contratación de maestros y negociación de su escala de sueldos, compra de suministros y equipo, transporte escolar) y, en distinto grado, según las provincias, participan en la elaboración de los programas escolares dentro de las directrices provinciales.

En **Estados Unidos** *cada Estado* tiene autonomía para organizar su propio sistema educativo en cuanto a política y estructura. El Departamento de Educación, el Consejo de Educación y el Presidente establecen la legislación relativa a la enseñanza pública y privada, asignan fondos, forman al profesorado y proporcionan informes y estadísticas sobre educación. Los Estados dejan una gran autonomía a los *distritos escolares.* Existen unos 16.000 distritos escolares, que financian el 50 por 100 del gasto educativo y controlan el funcionamiento de las escuelas. En cada distrito existe un Consejo de Educación y un Superintendente de Escuelas, cuyas funciones son: determinar normas de enseñanza, mantener y crear edificios escolares, contratar al profesorado y al personal administrativo y supervisar los centros escolares.

Tanto en la **República Federal de Alemania** como en **Suiza** los gobiernos federales poseen determinadas competencias en el ámbito educativo.

Las competencias en el ámbito educativo del *Gobierno Federal* en la **República Federal de Alemania** (del Ministerio Federal de Educación y Ciencia) se circunscriben a unas tareas delimitadas en su número y alcance: educación profesional extraescolar, promoción de la formación profesional, promoción de la investigación científica, principios generales de la enseñanza universitaria, remuneración y provisión de los docentes de la enseñanza pública.

Los Estados tienen la más amplia competencia en lo que se refiere a la organización educativa; todo el sistema escolar se encuentra bajo la supervisión de los *Länder.* Los Ministros de Educación de los diferentes Estados constituyen la mayor autoridad competente en la administración del sistema educativo.

Los diferentes Estados determinan los objetivos y los contenidos de la enseñanza, regulan la escolaridad obligatoria, el establecimiento y el mantenimiento de los centros, la participación de padres y alumnos en la vida escolar, la libre disposición del material escolar, la exención de matrícula y la ayuda económica a los alumnos necesitados.

En general, la administración escolar en cada Estado está organizada en un sistema de tres niveles: el nivel superior está constituido por el Ministerio de Educación; el nivel intermedio, por el gobierno de los distritos; y el nivel inferior, por la administración escolar de las ciudades. En algunos *Länder* y en las ciudades-Estado no existe el nivel medio.

En **Suiza** *la Confederación* ejerce sus competencias a través de los Departamentos Federales de Interior y de Economía. Entre estas competencias se incluyen: garantizar el cumplimiento de las obligaciones cantonales en educación (obligatoriedad, suficiencia y gratuidad en los centros públicos), regular la formación profesional y el reconocimiento del diploma de bachillerato y dirigir las escuelas politécnicas federales.

Los Cantones planifican su sistema educativo y toman todas las decisiones en el nivel de la enseñanza obligatoria a través de los Departamentos de Instrucción Pública y, en algunos Cantones, del Consejo de Educación.

Los Municipios tienen competencias, atribuidas por los Cantones, para la creación y el mantenimiento de algunos tipos de escuelas; entre ellas, los jardines de infancia y las escuelas obligatorias. En general, corresponden al ámbito municipal: la construcción y el equipamiento escolar, el régimen interno de los centros, la disciplina escolar, el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, la selección y la gestión del profesorado. Las competencias municipales suelen estar distribuidas entre una Comisión escolar y los servicios generales de administración.

El cuerpo de profesores tiene un derecho de intervención regulado legalmente en todos los Cantones. También los ciudadanos pueden pronunciarse, en virtud del sistema de democracia directa, sobre el sistema escolar.

El Consejo de Ministros de Educación en **Canadá**, la Conferencia de Ministros de Educación en la R.F.A. y la Conferencia de los Directores Cantonales de Instrucción Pública en **Suiza** constituyen instrumentos de coordinación de la política educativa y marco para la colaboración/coordinación entre las diferentes Provincias-Estados-Cantones.

En la **República Federal de Alemania**, y en el marco de la Conferencia de Ministros de Educación, los *Länder* han llegado a acuerdos para la unificación de estructuras básicas del sistema educativo: duración de la escolaridad obligatoria, comienzo y finalización del año escolar, duración de las vacaciones escolares, designación de las diferentes instituciones educativas, reconocimiento recíproco de los exámenes y de los certificados escolares y algunos aspectos sobre los elementos esenciales de los currícula, como la enseñanza de los idiomas extranjeros o los criterios que han de utilizarse para la evaluación del rendimiento escolar.

En **Bélgica**, país en el que coexisten estructuras de tipo federal y una estructura unitaria centralizada, a *nivel estatal* los dos Ministerios de Educación Nacional atienden todo lo relativo a los principios de la escolaridad obligatoria, la estructura de la enseñanza, los diplomas, las subvenciones, los salarios del profesorado y las normas sobre el número de alumnos por clase.

Los Ministros Nacionales disponen de una doble competencia: *1)* organizan la enseñanza del Estado, fijan la estructura, los programas, los métodos y gestionan las escuelas estatales; *2)* subvencionan, aplican la reglamentación y controlan el nivel de estudios en las escuelas oficiales no estatales (provinciales y municipales) y privadas.

Las *Comunidades lingüísticas,* a través de sus *Consejos,* órganos legislativos de las mismas, tienen competencia para regular por decreto la enseñanza (con exclusión de las materias reservadas por la Constitución al gobierno central). *Las provincias y los municipios* organizan y gestionan centros de todos los niveles de enseñanza.

En **Inglaterra y Gales (Reino Unido)**, las responsabilidades educativas se distribuyen entre el *gobierno central* y los *gobiernos locales,* si bien las autoridades locales en materia educativa (LEAs) delegan la mayoría de sus funciones en los centros escolares.

En *gobierno central,* a través del Departamento de Educación y Ciencia (DES), formula la política educativa para todos los niveles educativos en Inglaterra y para las Universidades en Inglatera, Gales y Escocia, controla el presupuesto educativo, adjudica recursos, regula la formación del profesorado y tiene funciones de coordinación y asesoramiento en materia educativa. En Gales la responsabilidad de los niveles no universitarios recae en la Oficina Galesa.

Los *gobiernos locales,* a través de las autoridades locales en materia de educación (LEAs), contratan al profesorado y al personal no docente, conceden becas y, en general, son los principales responsables del funcionamiento de los centros de preescolar, primaria y secundaria. En la práctica, las LEAs delegan la mayoría de sus funciones a los centros, que gozan de un elevado grado de autonomía. Las LEAs son financiadas conjuntamente por el gobierno central y las autoridades locales correspondientes (Condados o Distritos).

2. ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: ESTRUCTURA Y OBJETIVOS

En estos países *la escolaridad obligatoria* abarca un período de tiempo que va de los nueve a los once años, período que se inicia a la edad de cinco/seis años y que suele dividirse a su vez en dos etapas educativas, primaria y secundaria, cualitativa y estructuralmente muy diferenciadas.

En **Inglaterra y Gales (Gran Bretaña)** la escolaridad obligatoria comienza a los cinco años (en el resto de los países comienza a la edad de seis años) y finaliza a los dieciséis años. Plantea como objetivos generales el desarrollo moral, cultural, mental y físico del niño, así como su preparación para la vida adulta. Se diferencian dos niveles: primaria y secundaria; aunque en la práctica existe una gran variedad de estructuras escolares en función de las LEAs.

También en **Estados Unidos** la organización del sistema educativo varía considerablemente de un Estado a otro. La estructura más común es la denominada 6-3-3 (seis años de primaria, tres de secundaria y tres de preparatoria), aunque también es frecuente que se siga manteniendo la antigua estructura 8-4 (8 cursos de primaria y 4 de preparatoria). La enseñanza obligatoria suele comenzar a los seis/siete años y finalizar hacia los dieciséis/diecisiete años.

En **Canadá** cada una de las diez provincias ha creado sus propias instituciones y estructuras educativas. La estructura más común de los grados en Canadá es

también el «sistema de 6-3-3»: los grados 1 a 6 integran la escuela primaria; los grados 7 a 9, la escuela secundaria elemental y los grados 9 a 12, la escuela secundaria superior. La escolaridad es obligatoria, generalmente durante diez años en todas las provincias (seis/siete años a quince/dieciséis años); la educación primaria-secundaria dura habitualmente doce años.

En la **República Federal de Alemania** la enseñanza obligatoria comienza a los seis años de edad y, en general, abarca doce años, de los cuales nueve se desarrollan en escuelas «de tiempo completo» y tres en escuelas «de tiempo parcial». También en **Bélgica** la duración de la enseñanza obligatoria se fija en doce años (seis-dieciocho años): enseñanza de jornada completa hasta los quince años y enseñanza a tiempo parcial o formación reconocida durante tres años (hasta los dieciocho años).

Finalmente, en **Suiza** la enseñanza obligatoria comienza a los seis años de edad, tiene una duración de nueve años y se divide en dos períodos: escuela primaria y escuela secundaria de primer grado o inferior.

La enseñanza primaria, en la mayoría de los casos, es común para todos los escolares y tiene una duración de seis años. Incide en el desarrollo personal, social e intelectual del niño y en la adquisición de conocimientos y técnicas básicas para su educación posterior. Debemos puntualizar estas afirmaciones de carácter general, ya que nos encontramos ante una realidad muy diversa.

En la **República Federal de Alemania** la escuela básica (*Grundschule*) abarca los cuatro primeros años escolares (en Berlín, seis). Sus objetivos vienen determinados por su posición en el sistema educativo: proporcionar a los niños los conocimientos básicos necesarios para su educación posterior, teniendo en cuenta, dentro de lo posible, la capacidad y los intereses particulares de cada niño.

En **Inglaterra y Gales** la enseñanza primaria puede cursarse en escuelas «continuadas» desde los cinco a los once años de edad, o en escuelas que establecen diferencias entre los niveles de *infant school* (cinco-siete años) y *junior school* (siete-once años). El desarrollo social y el aprendizaje instrumental de la lectura, la escritura y el cálculo se plantean como objetivos prioritarios.

En **Estados Unidos** los niños pueden asistir a la escuela primaria o elemental durante seis años (seis-doce años) o bien durante ocho años (seis-catorce años). En determinados centros este período se divide en dos etapas, aunque la mayoría no establece diferencias. Como objetivo general para este nivel se plantea el desarrollo social e intelectual del niño.

La duración de los estudios primarios en **Suiza** es diferente según los cantones: las escuelas primarias pueden acoger a niños entre seis y once/doce/trece años de edad (grados 1.º a 4.º, 5.º ó 6.º).

En **Canadá** la escuela primaria integra los grados 1.º a 6.º en la mayoría de las provincias, si bien en algunos casos tiene una duración de siete años (Colombia Británica) o de ocho años (Ontario, la provincia más poblada). Como objetivo ge-

neral de esta etapa educativa se plantea la adquisición de los conocimientos y técnicas necesarios para acceder a estudios superiores.

Los objetivos de la educación primaria en **Bélgica** incluyen expresamente: el desarrollo de cada niño, respetando su identidad, estimulando su socialización y la participación activa en su educación; la adquisición de los conocimientos y técnicas de base y la superación de las desigualdades escolares. Esta etapa comienza a la edad de seis años y comprende generalmente seis años, distribuidos en tres grados de dos años cada uno.

La estructura y los objetivos de *la enseñanza secundaria* presentan en los países estudiados una serie de características y tendencias comunes, que nos parece interesante señalar. Evidentemente, aunque se aprecian algunos aspectos comunes, la evolución y la situación actual de la enseñanza secundaria en cada uno de estos países presentan diferencias importantes, de las que nos ocuparemos posteriormente.

En esquema, se advierte la existencia (en algunos casos podremos hablar de «coexistencia») de dos modelos bien diferenciados: el modelo que podemos denominar *tradicional* y el modelo de escuela *integrada/comprensiva.*

En el modelo *tradicional* los alumnos que finalizan la educación básica se incorporan a uno de los diferentes tipos de escuelas existentes de enseñanza secundaria; se trata de un sistema de enseñanza secundaria no-unitario que adopta contenidos, métodos y objetivos diferentes para cada tipo de escuela.

Las escuelas completas *integradas/comprensivas* atienden a todo tipo de alumnos y proporcionan una educación común a toda la población, retrasando la elección definitiva de los estudios y evitando, por tanto, la especialización prematura.

A una tendencia generalizada hacia la escuela integrada habría que añadir la de dividir la enseñanza secundaria en dos niveles: de primer grado o elemental y de segundo grado o superior. En el primer nivel el programa de estudios es único para todos los alumnos. En el segundo nivel existen diferentes opciones, mayores posibilidades de elección; tendiéndose, asimismo, al establecimiento de un «tronco común» que incluye un grupo de materias básicas, obligatorias para todos los alumnos. También en determinados países se asigna a los primeros años de enseñanza secundaria (o al primer ciclo de esta etapa) el carácter de «orientación».

Veremos a continuación cómo en cada país se ha desarrollado uno u otro modelo, su carácter mayoritario o minoritario y, asimismo, las acusadas diferencias en cuanto a estructura y objetivos de las distintas modalidades cuando coexisten en determinados casos.

En *Canadá* la gran mayoría de los centros de enseñanza secundaria son *escuelas completas/integradas* que ofrecen a los alumnos diferentes opciones académicas y de iniciación profesional. Los objetivos de la enseñanza secundaria se basan en el principio de igualdad de oportunidades e incluyen el desarrollo intelectual, social, cultural y físico del alumno. En el primer nivel (cursos 7.º-9.º) existe un programa de estudios único para todos los alumnos, con ofertas específicas para alumnos que

progresan más lentamente. En el segundo nivel (cursos 10.º-12.º) existen mayores posibilidades de elección, aunque predomina la tendencia a incluir un número cada vez mayor de materias obligatorias dentro del «tronco común».

En **Suiza** la escuela secundaria de primer grado se define como «obligatoria» y de «orientación». Generalmente tiene una duración de tres cursos (grados 7.º a 9.º), aunque en este nivel las diferencias de organización y duración entre los cantones son muy acusadas (en algunos cantones la duración es de cuatro o cinco años). Según los cantones, la enseñanza secundaria obligatoria está dividida en varias modalidades o unificada. Anteriormente predominaba la separación en ramas, a las que eran asignados los alumnos a través de diferentes mecanismos de selección; la tendencia actual consiste en integrar las diferentes modalidades en *escuelas integradas o cooperativas.* En este nivel educativo se pretende democratizar las oportunidades educativas, proporcionando una educación común a toda la población.

La educación secundaria en **Inglaterra y Gales** ha seguido tradicionalmente un modelo tripartito: los alumnos se destinaban a uno de los tres tipos de escuelas existentes en función de sus resultados en un examen realizado a los once años de edad. Actualmente estos exámenes sólo existen en zonas minoritarias, y el sistema tripartito prácticamente ha desaparecido. La mayoría de los alumnos entre once y dieciséis/dieciocho años (más del 90 por 100) asiste a las *escuelas comprensivas,* que atienden a todo tipo de estudiantes.

En la **República Federal de Alemania,** al principio de los años setenta, se propone la sustitución del tradicional sistema tripartito por el de *escuelas integradas.* En todos los *Länder* se introducen reformas que afectan a la organización de la enseñanza secundaria, pero la convergencia hacia un currículum común sólo se hace efectiva en el denominado *ciclo de orientación,* que abarca los dos primeros cursos de secundaria (5.º y 6.º) y cuya implantación tampoco ha sido uniforme en todos los Estados. En este país coexiste el modelo tradicional tripartito *(Hausptschule, Realschule, Gymnasium),* con el de la *escuela integrada (Gesamtschule),* comprensiva, que ha desarrollado fórmulas muy heterogéneas en los distintos *Länder.*

En **Bélgica** existen, asimismo, dos tipos de enseñanza secundaria: tradicional y renovada, pero la situación es distinta a la descrita anteriormente. En este país *la enseñanza renovada* (tres grados de dos años cada uno) se imparte en todos los establecimientos del Estado; en las otras redes (oficial no estatal y privada) este sistema se está extendiendo progresivamente, aunque todavía muchos centros católicos de la Comunidad holandesa mantienen el modelo de *enseñanza tradicional* (dos ciclos de tres años cada uno). La diferencia fundamental entre ambos modelos reside en que en la *enseñanza renovada* se retrasa la elección definitiva de los estudios hasta el 3.º y 5.º año de secundaria, evitando una especialización prematura, y se tiende a orientar a los alumnos y a asegurarles una enseñanza que tenga en cuenta sus necesidades y posibilidades.

La enseñanza secundaria en **Estados Unidos** presenta una gran variedad de modelos. Los tres más comunes son: escuelas de seis años, diferenciándose dos períodos de tres años *(Junior High Schools* y *Senior High Schools);* escuelas de seis años,

que integran las *Senior* y las *High Schools*; y escuelas secundarias de cuatro años de duración *(High Schools)*, a las que se accede directamente tras ocho años de primaria o tras cuatro de primaria y cuatro de escuela media.

Muchas escuelas han elegido el sistema de *educación comprensiva,* ofreciendo a los alumnos diversas opciones que les conducen a la enseñanza general o a la enseñanza técnica, profesional y comercial.

3. MODELOS CURRICULARES

a) Diseño y desarrollo del currículum.

Marco de referencia obligado para este apartado es la descripción que, de forma resumida, se ha hecho sobre la distribución de competencias y la estructura del sistema educativo en los niveles obligatorios en los países seleccionados.

La educación en **Canadá, EE.UU., R.F.A.** y **Suiza** es, decíamos, una responsabilidad provincial, estatal o cantonal. Entre estos países existen diferencias interesantes que anotar.

En **Canadá** la política y la práctica educativas en todas las provincias refleja un principio de carácter general: la *igualdad de derechos*, sin distinción por motivos de raza, origen nacional o étnico, religión, edad, capacidad mental o física.

En los últimos años los Ministerios de Educación de todo el país tienden, cada vez más, a *prescribir los contenidos* de los programas escolares en lugar de dejar la elección de los objetivos a los consejos escolares o a los enseñantes. Esta tendencia se hace evidente, por ejemplo, en la elaboración de un *tronco común* de materias, en la definición de los *aprendizajes esenciales* y en el aumento del número de *materias obligatorias* en la escuela secundaria.

Los distintos Ministerios de Educación, con la colaboración de los enseñantes y de otros especialistas en educación (a través de los «comités consultivos»), elaboran los llamados *programas-marco*, que incluyen objetivos muy amplios, de carácter muy general. Los programas más detallados son elaborados, generalmente, a nivel local por administradores, enseñantes y otros expertos.

En **Estados Unidos** no existe ningún currículum oficial a nivel nacional. A nivel estatal, los Departamentos de Educación prescriben las líneas generales del currículum con diferente grado de especificidad, aunque todos ellos dejan su delimitación en manos de los *distritos escolares* para que puedan ser incorporadas las variaciones locales.

En la elaboración de las directrices curriculares (*Guías de Sugerencias sobre el Plan de Estudios para Profesores*) toman parte los directores de los centros, junto a representantes de la Administración local y especialistas en cada materia. Estas directrices son orientaciones de carácter muy general que los profesores, en colaboración con los padres, pueden adaptar libremente. La influencia de los profesores en la

elaboración de los planes de estudio parece ser cada vez mayor. En la práctica, es importante la influencia sobre los contenidos de enseñanza de las agencias nacionales de evaluación y las editoriales de libros de texto.

En la **República Federal de Alemania** los planes de estudio son dictados por los *Ministerios de Educación* de los *Länder.* En general, estos planes son elaborados por comisiones especiales en las que participan maestros y especialistas, bien de acuerdo con las directrices fijadas por la Conferencia de Ministros de Educación, o bien en base a consultas realizadas entre los distintos *Länder.*

En cada *Land* se constituyen grupos de trabajo o comisiones (constituidos generalmente por profesores en activo, formadores de profesores e inspectores de educación) cuya función consiste en la elaboración de *guías curriculares* para cada materia en cada tipo de escuela.

Estas guías curriculares suelen incluir: los contenidos que en cada materia deben ser tratados durante el curso escolar, los objetivos que deben alcanzar o las habilidades que el alumno debe dominar y los métodos de evaluación, con indicadores del éxito del alumno y del éxito del profesor en su tarea docente. En aquellas materias que no forman parte del *core curriculum* el profesor tiene mayores posibilidades de elección de temas y de textos o medios que utilizar.

En **Suiza,** al igual que sucedía en los otros tres países, no existe un sistema educativo a nivel federal; la educación es competencia de los cantones. No obstante, se prevé la posibilidad de que la Confederación pueda aprobar leyes básicas para establecer exigencias mínimas o para asegurar la coordinación intercantonal.

El currículum de la *escuela primaria* y la organización han sido durante años diferentes en cada cantón. Con la reforma de los planes de estudio 69/70 se intentó establecer unos contenidos mínimos comunes sobre la base de acuerdos intercantonales. Esta aproximación es mayor entre los cantones de una misma lengua y tradición cultural, es decir, los que corresponden a cada una de las Conferencias regionales.

Los programas de enseñanza de los años 70 y 80 fueron elaborados por especialistas en cada materia. Basándose en los planes de estudio vigentes, los Departamentos de Instrucción Pública elaboran el material didáctico para cada cantón; aunque también es frecuente que se realice en cooperación con otros cantones próximos.

La escuela secundaria obligatoria se define en Suiza como *ciclo de orientación.* El carácter de orientación implica que en los primeros años es necesario proporcionar a los alumnos asesoramiento continuo y ofrecer una variedad de cursos y de materias de enseñanza para que cada alumno pueda explorar directamente sus actitudes y sus intereses. Puesto que es una escuela obligatoria, las elecciones que en ella se efectúen deben ser reversibles y no condicionar al alumno. En tanto que escuela secundaria, su objetivo es democratizar las oportunidades educativas, proporcionando a toda la población una educación común, necesaria para hacer frente a las situaciones profesionales y sociales. En este nivel las diferencias de organización y duración entre los cantones son muy acusadas.

Tanto en **Bélgica** como en **Inglaterra y Gales** podemos hablar de una reglamentación a nivel nacional del currículum básico.

En **Bélgica existe una reglamentación nacional sobre la formación de base, que se diversifica en cada región lingüística. A nivel nacional, se establecen unos mínimos curriculares, fijados por los Ministerios de Educación, con modificaciones en cada comunidad lingüística.**

Los programas de estudio son los mismos en todos los establecimientos de enseñanza del Estado. Los centros de otras redes (oficial no estatal y privada) pueden optar por los programas del Estado o elaborar sus propios programas, que deben respetar las prescripciones estatales establecidas (programas mínimos, control de la inspección del Estado, etc.) y ser aprobados por el Ministerio de Educación.

El cuerpo de inspección del Estado controla la aplicación de los programas de estudio, garantiza el progreso del nivel de estudios en los establecimientos de enseñanza del Estado, orienta a los miembros del profesorado y contribuye a la elaboración de los programas y de los métodos didácticos; asimismo, controla el nivel de estudios de la enseñanza subvencionada.

Existe, pues, un control estatal sobre el conjunto de los programas aplicados en todos los niveles de estudio, con excepción de la universidad.

Cada profesor en su clase, cada escuela, disponen de cierta autonomía pedagógica. Esta autonomía se manifiesta idealmente por el desarrollo de un proyecto de escuela que fija las prioridades de ésta en un proyecto pedagógico más amplio. Los métodos pedagógicos pueden ser elegidos libremente y no están sometidos al control estatal.

La elaboración de los programas educativos se lleva a cabo por equipos de profesores del Estado, del nivel de enseñanza y la disciplina de los que se trate, que son coordinados por la inspección pedagógica; aunque cada vez es más frecuente que los centros de formación de profesores y los institutos de investigación universitaria se impliquen en la elaboración de los programas disciplinares. Estos programas suelen someterse a un período de prueba que permite evaluarlos y modificarlos si es necesario; sólo entonces pueden ser aprobados por el Ministro y difundidos oficialmente en las escuelas del Estado, donde su aplicación es obligatoria.

En **Inglaterra y Gales** tradicionalmente las LEAs (autoridades locales en materia de educación) tenían en sus manos la totalidad de las decisiones relativas al currículum; aunque en la práctica, los centros gozaban de una autonomía casi total en este sentido. En 1988 fue aprobada la Ley de Reforma Educativa, que ha aumentado considerablemente los poderes de la Secretaría de Estado de Educación (DES) en lo que se refiere a la ordenación curricular.

Así, a partir de 1988 existe en Inglaterra y Gales un currículum básico, denominado Currículum Nacional, que debe ser impartido de forma obligatoria en todas las escuelas sostenidas con fondos públicos.

El término *currículum básico* se refiere a la existencia de ciertas materias esenciales como núcleo del programa de estudios, independientemente de cuales sean las experiencias concretas de aprendizaje que lleven a cabo los alumnos. El término implica también que dicho núcleo constituye sólo una parte del programa de estudios completo.

En materia curricular, las competencias se distribuyen del siguiente modo:

– El gobierno central, a través del Departamento de Educación y Ciencia (DES), tiene poder para prescribir elementos del currículum, programas de estudios y criterios de evaluación e incluso para revisar el Currículum Nacional si fuera necesario.

– Las LEAs (autoridades locales en materia de educación) tienen poder para desarrollar áreas concretas de estudio. El DES es informado de las actuaciones de las LEAs a través de diferentes agentes (inspectores, comités de currículum y evaluación, etc.).

b) Modalidades y contenidos de la enseñanza

Las materias de enseñanza que se imparten en la *escuela primaria* constituyen un tronco común de contenidos, obligatorios para todos los alumnos, con algunas excepciones.

El Cuadro 1 recoge las materias fijadas para la enseñanza primaria, por países. Los contenidos suelen distribuirse en seis grandes bloques, que incluyen: lengua/lectura y escritura, matemáticas/cálculo, ciencias (naturales y sociales), artes, educación física, educación religiosa, higiene y seguridad vial. Un séptimo bloque incluye materias no obligatorias en todas las escuelas y/o en todos los grados de la escuela primaria y, en el caso de Inglaterra y Gales, materias optativas diferentes en cada escuela.

Para hablar de las modalidades y los contenidos de *la escuela secundaria* obligatoria en los países estudiados seguiremos el desarrollo ya apuntado en el apartamento 2, cuando diferenciábamos dos modelos: escuela tradicional y escuela integrada-comprensiva.

Recordemos que en **Canadá** existen diez sistemas educativos provinciales, autónomos, que varían considerablemente entre sí.

Los debates sobre la renovación de la escuela secundaria que se han desarrollado en este país en la última década giran en torno a tres temas interrelacionados: la noción de aptitudes fundamentales, la adquisición de actitudes positivas frente al aprendizaje y al mundo del trabajo y la fiabilidad de los métodos empleados para evaluar los resultados de los alumnos; en particular, los candidatos para obtener el diploma de estudios secundarios.

En base a los debates públicos que han tenido lugar y a los estudios realizados por comités nombrados por los gobiernos provinciales, varios Ministerios de Educación han reformado los programas de la escuela secundaria con un objetivo:

Tabla 1

Escuela primaria: Materias de enseñanza por países

CANADÁ	EE.UU.	R.F.A.	SUIZA	BÉLGICA	INGLATERRA Y GALES
01Lengua	Lengua	Lectura y escritura	Lectura y escritura	Lengua Lectura y escritura	Inglés
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Cálculo	Matemáticas
Ciencias Ciencias sociales	Ciencias Educación social	Introducción a: Biología Física Química Historia	Ciencias naturales Geografía Historia 03Estudios sociales Geografía	Ciencias naturales Geografía Historia de Bélgica	Ciencias Geografía
Artes	Trabajos artísticos	Música Arte Tejido Artesanía	Canto Música Diseño	Canto Dibujo Actividades naturales	Música Arte
Educación física	Educación física	Educación física		Educación física	Educación física
		Educación religiosa			Educación religiosa
Higiene	Higiene			Higiene Seguridad vial	
En algunas escuelas: Segunda lengua Formación religiosa			En el 4.º/5.º grado: Segunda lengua	En el 2.º/3.er grado puede enseñarse: Segunda lengua	Otras materias optativas, diferentes en cada escuela

que los alumnos adquieran las aptitudes y los conocimientos que les permitan finalizar con éxito los estudios secundarios y acceder al mundo del trabajo. El principal medio que los distintos Ministerios han utilizado para la consecución de este objetivo ha sido *el tronco común,* que exige el estudio de materias obligatorias y la consecución de objetivos que se consideran esenciales.

En **Suiza,** decíamos, la tendencia actual consiste en integrar los diferentes tipos de escuela en las llamadas escuelas cooperativas: tres cursos de Secundaria I, organizados en secciones poco numerosas, con conexiones entre ellas, en las que se imparten cursos específicos a diferente nivel para las disciplinas fundamentales y cursos opcionales para todos.

Las diferentes secciones a las que pueden incorporarse los alumnos tras la selección son:

– Las *secciones de exigencias elementales,* que proporcionan una formación profesional básica. En ellas se intenta globalizar todas las materias de enseñanza y, aunque no hay especialidades en sentido estricto, hay algunas materias opcionales con un carácter de orientación profesional.

– Las *secciones de exigencias intermedias,* que conducen a una formación profesional cualificada y a otros estudios de nivel medio. En los cantones francófonos suelen ofrecer diversas opciones (técnica, literaria y comercial), mientras que en los germánicos aparecen unificadas.

– Las *secciones de exigencias amplias,* que preparan para la enseñanza secundaria de segundo grado (bachillerato) y normalmente cuentan con una rama científica y otra clásica. Todos los alumnos cursan las mismas materias, debiendo prestar una especial atención a las que corresponden a su opción.

En las distintas secciones las materias de enseñanza y los libros de texto utilizados son similares; lo que varía es la profundidad con la que se estudian los contenidos y la dificultad de los objetivos.

En **Inglaterra y Gales** las materias de enseñanza que integran el currículum básico (Currículum Nacional, de acuerdo con la Ley de Reforma Educativa de 1988) son, para la enseñanza primaria y secundaria, las siguientes: tres materias nucleares (matemáticas, inglés y ciencias), siete materias básicas (historia, geografía, tecnología, música, arte, educación física y –para los alumnos mayores de once años– una lengua extranjera) y educación religiosa. El galés es materia nuclear en los colegios de habla inglesa y materia básica en el resto de las escuelas de Gales. Las materias propuestas deben ocupar el 70 por 100 del horario escolar.

La Secretaría de Estado especifica para cada materia los objetivos, los programas de estudios y los criterios de evaluación que considera apropiados para cuatro estadios en la educación del niño: cinco a siete años, siete a once, once a catorce y catorce a dieciséis.

En la **República Federal de Alemania** la convergencia hacia un currículum común sólo se hace efectiva en el *ciclo de orientación* (dos primeros cursos de secun-

daria), cuya implantación no ha sido uniforme en todos los Estados. En este país, como ya apuntábamos, coexiste el modelo tradicional, tripartito, con la escuela integrada, comprensiva. Estas son, en líneas generales, las características que definen cada una de las modalidades:

– *Hauptschule:* Pretende facilitar el acceso del alumno a métodos básicos de investigación, con objeto de que desarrolle una estructura conceptual básica para cada área de conocimiento. Existen dos o tres niveles de dificultad, revisables cada seis meses en función del rendimiento individual, y la posibilidad de cursar materias optativas.

– *Realschule:* Ofrece una educación general básica que consiste en el aprendizaje de un idioma extranjero, una amplia variedad de cursos de matemáticas y ciencias sociales y naturales y un conjunto de materias relacionadas con el ejercicio profesional que preparan a los alumnos para una posterior formación ocupacional. Además del *core curriculum,* existe un grupo de asignaturas obligatorias-optativas, de las que el alumno tiene que elegir un número prefijado; lo que permite a los alumnos diseñar parte de su propio currículum.

– *Gymnasium:* No existe un único tipo de *Gymnasium,* si bien las distintas fórmulas comparten un *core curriculum.* La gran variedad de asignaturas optativas existentes en la actualidad sólo permite hablar de la pervivencia de los modelos tradicionales en términos de la importancia que asignan a los idiomas o lenguas clásicas que se estudian. Los tres tipos fundamentales continúan siendo los especializados en lenguas clásicas, lenguas modernas y matemáticas-ciencias naturales.

La *Gesamtschule,* escuela integrada, como opción alternativa a la enseñanza secundaria de primer ciclo, ofrece los siguientes elementos:

– Se propone como objetivo una «escuela científica para todos». Como escuela no selectiva debe ofrecer a todos los alumnos una moderna instrucción básica, común y a la vez diferenciada, sobre la que deberían sustentarse los procesos de distribución posterior de los alumnos en la secundaria de segundo ciclo.

– Mantener abiertas las trayectorias escolares hasta el final de la secundaria de primer ciclo (dieciséis años), posibilitar la individualización de la enseñanza, atendiendo a las preferencias y al rendimiento del alumno, y compensar mediante ofertas de recuperación determinadas deficiencias puntuales.

– La promoción escolar debe incluir también medidas compensatorias para equilibrar las diferencias de desarrollo debidas a razones extraescolares, haciendo asequible a todos un nivel básico común de educación.

También en **Bélgica** coexisten dos tipos de enseñanza secundaria: Renovada o Secundaria I y Tradicional o Secundaria II.

La Ley de 1971 organiza la *enseñanza secundaria renovada* en cuatro ramas (general, técnica, profesional y artística) y en tres grados de dos años cada uno (observación, orientación y determinación).

El *grado de observación* tiene la finalidad de determinar los gustos, intereses y aptitudes de los alumnos. El programa es común para todos los alumnos, si bien existe un programa adaptado para los alumnos con dificultades en primaria. En el *grado de orientación* la formación común se reduce y se amplía la parte opcional de los programas. En el *grado de determinación* los alumnos hacen la elección definitiva de sus estudios; el programa común se reduce ampliamente en beneficio de la parte opcional (55 por 100 de opcionalidad).

Una Ley de 1957 reglamenta la *enseñanza secundaria tradicional,* que incluye dos ciclos de tres años cada uno. Desde el primer año de la enseñanza secundaria hay una distinción entre enseñanza general, técnica y profesional. En este modelo el programa de estudios es fijo, no existiendo posibilidades de elección.

En **Estados Unidos,** como ya habíamos indicado, no existe ningún currículum oficial a nivel nacional. En el currículum de la escuela secundaria se consideran materias básicas el inglés, las ciencias exactas y sociales, las matemáticas y la educación física. Las materias optativas pueden escogerse en las áreas de lenguas extranjeras, bellas artes y capacitación profesional.

Del 7.º al 9.º grado (doce a catorce años) los alumnos comienzan a recibir orientación escolar para ir definiendo su programa de estudios; orientación que continúa a lo largo de toda la secundaria. A partir del 9.º grado y hasta el final de la secundaria (12.º grado), los alumnos eligen aproximadamente la mitad de su programa de estudios, aunque en algunas escuelas la optatividad es mayor.

c) Procedimientos de evaluación

Para terminar, nos parece interesante incluir en este artículo algunas de las actuaciones de las administraciones educativas orientadas a garantizar la viabilidad del modelo curricular. En concreto, vamos a ocuparnos de los procedimientos de evaluación.

En **Canadá** la responsabilidad primaria en la evaluación de los resultados escolares corresponde, generalmente, a los Consejos escolares locales y a los docentes, que elaboran la política, los métodos y las modalidades. Se utilizan todo tipo de instrumentos, fundamentalmente los deberes escolares, los tests, los exámenes parciales y de fin de curso.

Se fortalece la tendencia hacia una evaluación más rigurosa y sistemática que la que hasta ahora se venía desarrollando. En la mayor parte de las provincias se realizan *exámenes externos,* organizados por el Ministerio de Educación y destinados bien a los «momentos críticos» dentro del sistema escolar, bien a facilitar la aplicación de normas idénticas en el conjunto de la provincia.

En la actualidad se plantea una cuestión que preocupa a todos los sectores implicados en la educación: en qué medida el objetivo de que los alumnos dominen una serie de aptitudes fundamentales puede ser determinante de un mayor control a nivel provincial, incluso cuando no existe un acuerdo entre los colecti-

vos interesados sobre cuáles deban ser los límites de la provincia para ejercer dicho control.

En **Estados Unidos** durante la *escuela primaria* la evaluación suele realizarse en función de las habilidades básicas de lectura, escritura, ortografía, aritmética, historia, geografía, música y arte. Los alumnos reciben calificaciones de dos a cuatro veces al año, según las escuelas.

Al término de la escuela secundaria los alumnos reciben el diploma de educación intermedia (*High School Certificate*). Para obtenerlo se considera un requisito indispensable la superación satisfactoria de un determinado número de asignaturas. En general, las calificaciones se basan tanto en los resultados de los exámenes de cada materia como en la participación en clase. En muchas escuelas existe también un examen final elaborado por las autoridades locales.

En los últimos años ha aumentado la influencia de los Estados en los procedimientos de evaluación, ya que la mayoría de ellos intervienen dictando las normas mínimas a las que deben ajustarse los exámenes.

En la **República Federal de Alemania** las *Guías curriculares,* elaboradas para cada materia en cada tipo de escuela, incluyen, además de una descripción detallada de los contenidos de la enseñanza, sugerencias sobre los procedimientos de evaluación que incorporan indicadores del éxito del alumno y del éxito del profesor en su tarea docente.

Semestralmente se elabora un informe dirigido a los padres en el que se da una valoración final del trabajo del alumno; informe que tiene un formato prefijado en cada *Land.*

Para pasar al curso superior o para repetir curso, se adoptan como criterios los conocimientos adquiridos y el rendimiento de cada alumno durante el año escolar. La evaluación del rendimiento se realiza de acuerdo con un sistema de notas, cuya definición ha sido acordada por la Conferencia de Ministros de Educación.

En **Bélgica** en la *educación primaria* no hay una evaluación organizada a nivel nacional, ésta es competencia de las escuelas, que tienen una gran libertad en el control de los progresos escolares.

En la evaluación se tienen en cuenta tanto los progresos escolares como el comportamiento y el desarrollo de la personalidad. La evaluación es continua, acumulativa. También existen tests que permiten a las escuelas que lo deseen situarse en relación con una norma; tests elaborados por los centros de investigación pedagógica de las universidades.

La enseñanza secundaria es controlada a nivel nacional, al final del primero y del segundo ciclo, a través de una comisión de homologación de los diplomas que verifica si se han seguido los programas fijados o aprobados por el Ministerio.

La evaluación de los alumnos de enseñanza secundaria se basa en los elementos siguientes: estudios anteriores, resultados de las pruebas aplicadas por los profesores, informe de la escuela o del centro psico-médico-social y, en ocasiones, entrevistas con el alumno y los padres.

La noción de «evaluación permanente» fue introducida en la enseñanza secundaria *renovada* en 1970. Se distinguen dos elementos: diagnóstico del comportamiento escolar y valoración de la asimilación de las materias de enseñanza y del dominio de determinadas aptitudes.

En **Inglaterra y Gales** el gobierno central ejerce –y ejercía incluso antes de la reforma– una considerable influencia sobre los contenidos de la enseñanza en las escuelas: sólo los certificados aprobados por el DES (Departamento de Educación y Ciencia), o por organismos designados por él, tienen validez oficial.

En la actualidad se procede a la modificación del sistema de exámenes y certificaciones, que se estructurará del siguiente modo:

– Se realizarán exámenes oficiales a los siete, once, catorce y dieciséis años, de acuerdo con los criterios de evaluación fijados por el DES. Con ello se pretende informar a los padres sobre el progreso de los alumnos, a la vez que se realiza un control de calidad de los centros.

– Al término de la escolaridad obligatoria todos los alumnos realizan un único tipo de prueba que acredita los estudios cursados: Certificado General de Educación Secundaria (GCSE).

Las características más relevantes del nuevo GCSE son:

– Se realiza por una junta examinadora ajena a la escuela.

– Tanto los programas de examen como los procedimientos de evaluación y certificación se basan en los criterios nacionales preparados por el Consejo Conjunto de Juntas Examinadoras y aprobados por el DES.

– La certificación de este examen será necesaria tanto para continuar los estudios como para acceder al mercado laboral.

– El examen se dirige a todos los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Acero, E. y Aparicio, J. M. «Cómo se estudia en los Estados Unidos de América». *Profesiones y empresas,* número monográfico, 1985.

Baumert, J. «La escuela integrada en la RFA». *Revista de Educación, 289,* 1989, pp. 65-90.

Brooksbank, K. y Anderson, K. (Eds.) *Educational Administration.* Essex, Longman, 1989, EURYDICE, *Informe.* Unidad española de Eurydice, CIDE, Servicio de Documentación, 1989.

Central Office of Information. *La educación en el Reino Unido.* Londres, Ministerio de Relaciones Exteriores, 1987.

Consejo de Ministros de Educación. *Etudier au Canadá.* Toronto (Ontario), 1987.
- «L'Education dans les dix provinces du Canadá». *L'Enseignement au Canadá, 1984-86. Rapport á la 40.ª sesion Conférence internationale de l'Education,* Genève, 1986.
- «Améliorement de l'enseignement secondaire: politiques, objetifs, structures, contenu et méthodes. L'enseignement au Canadá 1984-86. Rapport á la 40.º session Conférence internationale de l'Education, Genève, 1986.

De Vroede, M. «Enseñanza privada y pública en Bélgica». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 4* (2), 1988.

Departament of Education and Science and Welsh Office. *Better Schools.* London, 1985.
- *The School Curriculum.* London, 1985.

División de Educación, Cultura y Turismo. *Educación en Canadá.* Ottawa (Ontario), Ministerio de Asuntos Exteriores, 1984.

Eckstein, M. A. «United States: System of Education», en N. Postlehwaite, *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education,* Pergamon Press, 1988.

Eurydice. *Seminaire des hauts fonctionnaires sur la formation de base* (25-27 junio, 1987). Bruxelles, 1987.
- *Les structures de l'enseignement dans les Etats membres de la comunauté european.* Bruxelles, 1986.

Fowler, W. S. *Towards the National Curriculum.* London, Kogan, 1988.

García Garrido, J. L. *Contenidos y proyectos curriculares en los países europeos en el nivel correspondiente al tercer ciclo de EGB.* Madrid, CIDE, MEC, 1988.

Haft, H. y Hopmann, S. «State-run curriculum development in the FRG: Trends in the work and composition of commissions». *Journal of curriculum studies, 21* (2), 1989, pp. 185-190.

Her Majesty's Stationery Office. *Education in the FRG. Aspects of curriculum and assessment.* London, Department of Education and Science, 1986.

Kirk, G. *El currículum básico.* Madrid, MEC-Paidós, 1989.

Ministére de L'Education National. *Le mouvement educatif en Belgique. Development de L'education: 1986-1988.* Bruxelles, 1988.

Nuttall, D. L. (Ed.). *Assessing Educational Achievement.* London, The Falmer Press, 1986.

OCDE. *Examens des politiques nationales d'education. Suisse* (2 vol.). Berna, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1989.

Raggatt, P. y Weiner, G. *Curriculum and assessment.* Oxford, Pergamon Press, 1985.

Rodríguez Durántez, L. «Sistema educativo y Administración educativa en Suiza». *Revista de Educación, 289,* 1989, pp. 423-464.

Secretaría de la Conferencia de Ministros de Educación de la RFA. *El sistema educativo en la RFA.* Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, 1980.

Servicio Informativo y Cultural de los Estados Unidos. *El sistema educativo de los Estados Unidos,* 1986.

Winkley, D. «The Way Forward: Teachers and the Reform Act». *Forum for the discussion of new trends of education.* Special Number on the Education Reform Act, 1988.

I N F O R M E S

DE LA RECONSTRUCCIÓN A LA MODERNIZACIÓN. CORRIENTES POLÍTICO-EDUCATIVAS Y SU CONEXIÓN HISTÓRICA ACTUAL

GRUPO DE TRABAJO
«INFORME EDUCATIVO»
DEL INSTITUTO MAX PLANCK DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (*)

1. PANORÁMICA PRELIMINAR

Las transformaciones revolucionarias ocurridas a finales de 1989 en la Europa del Este han introducido premisas radicalmente nuevas en el pensamiento político y en el análisis de la situación mundial. La confrontación entre el Este y el Oeste europeos, que ha venido condicionado durante décadas –especialmente en Alemania– la política nacional e internacional, parece en vías de ser superada. Los temas que privan en la discusión actual son la esperanza de un desarme general y la

---

(*) Miembros del grupo: Jürgen Baumert, Jochen Fuchs, Diether Hopf, Helmut Köhler, Beate Krais, Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Jens Naumann, Peter Martin Roeder, Luitgard.

El origen de este «informe» fue una serie de trabajos escritos en 1978 por encargo del «Instituto de Relaciones Exteriores», Stuttgart, y del «Goethe-Institut», Munich, para dar a conocer en el extranjero el sistema educativo alemán. Estos artículos informativos aparecieron en 1979 en forma de libro, que fue publicado por la Editorial Rowohlt con el título de «El sistema educativo en la República Federal Alemana». A esta primera edición siguieron otras dos, en 1984 y 1990, sustancialmente reformadas en cuanto a su contenido y a su redacción. Este libro ha sido traducido a varios idiomas, introduciéndose en cada caso toda una serie de añadidos y retoques en función del país correspondiente. La primera edición fue traducida al inglés (1983), y la segunda lo ha sido al japonés (1989) y al francés (1991).

La serie de artículos originaria fue realizada por un grupo de trabajo dentro del «Instituto de Max Planck de Investigación Educativa», del que formaban parte Jürgen Baumert, Diether Hopf, Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Jens Naumann, Jürgen Raschert, Peter Siewert y Luitgard Trommer. La composición del grupo de autores cambió a raíz de la publicación en forma de libro: con la primera edición se incorporaron a dicho grupo Reinhard Franzke, Beate Krais, Knuth Nevermann, Gottfried Pfeffer e Ingo Richter; con la segunda, Helmut Köhler; con la tercera, Jochen Fuchs y Peter Martín Roeder. Al mismo tiempo, con la segunda edición abandonó el grupo Ingo Richter; con la tercera lo hicieron Reinhard Franzke, Knuth Nevermann, Gottfried Pfeffer, Jürgen Raschert y Peter Siewert.

Con la publicación del capítulo primero de esta importante investigación, la *Revista de Educación* quiere ofrecer al lector de habla española un análisis riguroso y actual sobre la realidad del sistema educativo alemán. En los próximos números aparecerán los capítulos «El marco institucional del sistema educativo», «Desarrollos y reformas fundamentales en la enseñanza escolar general», «La formación profesional», «La enseñanza universitaria» y «La formación del profesorado». La *Revista de Educación* publicó en su número 289 de 1989, dedicado a la enseñanza comprensiva y sus reformas, un estudio del

reconstrucción, en términos de una economía de mercado, en los países del Este. Tan sólo el problema de algunas minorías en Europa y las voces del Tercer Mundo, que siguen teniendo las mismas dificultades de siempre para hacerse oír en el cono norte, nos recuerdan que aún persiste toda una serie de estructuras problemáticas cuyo debate arranca de varios años atrás: el *boom* económico mundial de los años ochenta no ha podido solventar la crisis de endeudamiento de los países del Tercer Mundo; el paro estructural en los países industrializados occidentales sigue siendo alto; la creciente sensibilización frente a los problemas ecológicos todavía no ha llevado, en absoluto, a una disminución de la amenaza procedente de ese área (contaminación del suelo y del agua, problema energético, catástrofe climática). Esto contribuye a conjurar el peligro de que, llevados de la euforia por el «triunfo occidental» sobre el socialismo real, se restrinja demasiado unilateralmente el interés político de la población, se destinen las futuras inversiones preferentemente a la reforma de los países del Este y, como consecuencia de todo ello, pasen a un segundo plano los problemas de alcance mundial.

Justamente esto es lo que hace que la situación en la República Federal se caracterice por una paradoja bien significativa: el desbordante entusiasmo por las inesperadas transformaciones ocurridas en la otra parte de Alemania y las perspectivas, de cara al futuro, que de aquéllas se derivan recubren la persistencia de los problemas que han determinado la actuación política interior y exterior de los últimos años. En parte se presentan ahora bajo el ropaje de nuevas perspectivas que se abren –sin haber intervenido directamente en ello– al Oeste. Contaminación ecológica, deficiencias en el sistema social, incluso problemas en el mercado de trabajo, son considerados, por lo pronto, sólo como lastres heredados de un sistema socialista en bancarrota, como si con la simple superación de éste hubieran sido solucionados ya, o fueran a serlo en un plazo previsible, todos los problemas pendientes. Es probable, sin embargo, que en esta problemática no cambie absolutamente nada la situación en lo que atañe a la República Federal. En parte, habrá que contar incluso con un aumento de las dificultades –que afectan, por ejemplo, a la disposición para extender el punto de mira a favor de iniciativas de mayor alcance y de una solidaridad internacional, en lugar de limitarse al marco de una restringida identidad de grupo–, sobre todo, después de que ha vuelto a reavivarse en Alemania la cuestión de la identidad nacional. La tensa relación frente a los extranjeros y asilados políticos en la República Federal, agravada aún más por el trato preferente dado a los inmigrantes de la Alemania oriental o procedentes del Este, pero de ascendencia alemana, pone de manifiesto la necesidad de una reorientación radical. Esta es, indudablemente, una tarea que representa un reto para el sistema educativo –sin contar con los problemas que ya de por sí plantea asegurar una adecuada atención escolar a todas estas minorías–. La nueva derecha, que en los últimos tiempos ha

---

profesor Jürgen Baumert sobre «La escuela integrada en la República Federal de Alemania» (pp. 65-90), miembro del grupo de trabajo.

La *Revista de Educación* agradece al *Max Planck für Bildungsforschung* y a los profesores que llevaron a cabo esta investigación su amable autorización para traducir y reimprimir en España este Informe. La traducción de estos trabajos es de Manuel Canet.

logrado organizarse y alcanzar un cierto éxito como partido político en la República Federal, no es, en realidad, más que expresión de una situación social y económica cada vez más tensa de grupos marginales. La simpleza de su programa político revela también la crisis de orientación sufrida por muchas personas que se sienten víctimas del acelerado proceso de modernización hoy en marcha. El perfil político de sus reacciones se diferencia muy poco del que se puede observar en otros países occidentales, si bien con la peculiaridad de que el lastre del pasado nazi despierta comprensiblemente temores del todo específicos. Por lo demás, justamente en esta reorganización política de la derecha se puede ver un exponente de la acomodación experimentada por la República Federal durante las pasadas décadas a los demás países industrializados modernos, de sus éxitos y problemas.

Ciertamente, los procesos de crisis social y los cambios de rumbo que genera el «espíritu de la época» sólo repercuten de manera mediata sobre la rutina diaria de las escuelas y universidades; y menos aún altera un «giro» en la constelación de partidos en el poder, tanto a nivel federal como regional, las corrientes determinantes a medio o incluso a largo plazo de la marcha de la instrucción pública. Pero lo que tampoco se puede negar es que ésta se desarrolla dentro del marco global de la sociedad a la cual pertenece, si bien no necesariamente de acuerdo con los propósitos de los políticos o pedagogos. De modo que para comprender su estructura y su sentido en una determinada época hay que conocer también el contexto en el que se realiza su desarrollo. Por tal razón queremos esbozar en este trabajo no sólo algunas características generales del actual sistema educativo en la República Federal, sino también ciertos rasgos típicos que han condicionado su desarrollo durante las últimas décadas.

Las peculiaridades más importantes del sistema educativo alemán se pueden resumir en siete puntos capitales, que remiten a su vez a un trasfondo histórico más general y a un plexo de correlaciones político-educativo-históricas indispensables para entender dicho sistema.

En primer lugar, el sistema educativo alemán (Cuadro 1) presenta dos particularidades que lo distinguen de los sistemas vigentes en la mayoría de los otros países industrializados:

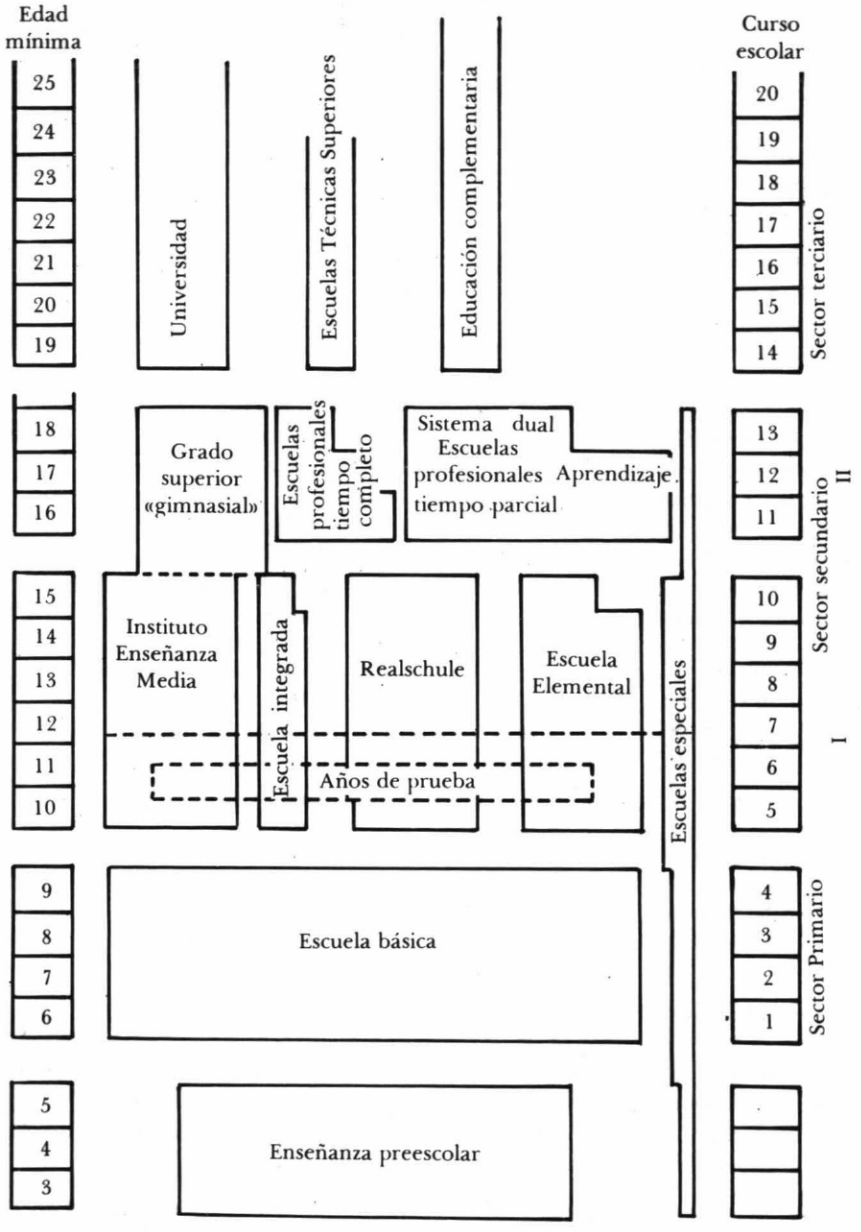
1. Coexisten cuatro tipos alternativos de escuelas en el ámbito de la Enseñanza Secundaria de Primer Ciclo, subsiguientes al ciclo común de Educación Básica.

2. Se concede una gran importancia a la forma «dual» de la formación profesional, cuyo eje central lo constituye el aprendizaje en la respectiva empresa, pero con el complemento de la asistencia obligatoria durante un determinado número de horas semanales a una escuela profesional pública. La formación profesional puramente escolar desempeña en la República Federal un papel mucho menos importante que en la mayor parte de los demás países europeos.

Ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que la estructura representada en el Cuadro 1 sólo ofrece prácticamente un perfil medio nacional y no el esquema de

CUADRO 1

Estructura del sistema educativo alemán



MPI Bilfo Stadística 8/89.

una organización uniforme de la enseñanza para todo el Estado. Y ello por la siguiente razón:

3. La *estructura federalista* del Estado alemán reserva la «soberanía cultural» a los dieciséis Estados federados. Eso significa que el sistema educativo alemán no está organizado de forma central, sino multicentral. La mayor o menor coincidencia que en ocasiones se puede detectar en dicho sistema, en lo que atañe a organización, contenidos educativos y certificados, se debe en muy pocos casos a una reglamentación estatal central; la mayoría de las veces es el resultado de un acuerdo entre las administraciones escolares de los dieciséis Estados federados, a cuyo efecto han creado éstos un órgano propio de coordinación, la «Conferencia Permanente de Ministros de Instrucción Pública» (KMK).

La estructuración de las responsabilidades en el terreno educativo en la República Federal puede ser descrita como una combinación *sui generis* de un sistema centralizado y un sistema descentralizado a distintos niveles. El Gobierno Federal sólo tiene posibilidades limitadas y predominantemente indirectas de intervención en la política educativa y científica. Los dieciséis gobiernos federados, por el contrario, desempeñan en dicho ámbito un papel decisivo, asegurado constitucionalmente; en cambio, las corporaciones locales y los centros escolares gozan de muy poca autonomía de gestión. Dicho en términos generales, el sistema educativo es un sistema descentralizado a nivel nacional, pero marcadamente centralizado a nivel de cada Estado federado. Para completar la imagen, habría que añadir que los dieciséis Estados federados –y por consiguiente, los dieciséis distintos «sistemas educativos»– tienen dimensiones muy diferentes: mientras que en 1988 los escolares matriculados en centros de enseñanza general en el Estado federado más grande, Renania del norte-Westfalia, alcanzaban la cifra de casi 1,9 millones, en el Estado más pequeño, la ciudad-Estado de Bremen, apenas llegaban a 70.000.

4. La inmensa mayoría de los escolares y estudiantes asiste a *centros públicos de enseñanza;* a los *centros privados,* que también reciben subvenciones estatales, acude una minoría muy reducida. Entre la enseñanza pública y la privada no existe ni la menor competencia ni esencialmente ninguna tensión política. Ello se debe no sólo a la relación numérica entre ambas, sino sobre todo –y a diferencia, por ejemplo, de Francia–, a que en materia de enseñanza no aparecen en la República Federal conflictos entre la Iglesia y el Estado (aparte de que sólo muy pocas de las escuelas privadas son confesionales).

5. Las relaciones entre la *Iglesia* y el *Estado* vienen caracterizadas por tres elementos esenciales: Primero, existen dos grandes confesiones religiosas con un número prácticamente igual de miembros (algo más de un 40 por 100 de la población total, respectivamente), la Iglesia católica y las Iglesias protestantes regionales agrupadas en la Iglesia Protestante de Alemania (EKD). Tanto el peso relativo de ambas iglesias como la historia de sus relaciones con el poder civil difieren enormemente en cada uno de los Estados federados. Segundo, el Estado ha otorgado a estas dos iglesias un influjo directo –más o menos intenso en los distintos Estados federados– *dentro* de la escuela pública, especialmente en la escuela obligatoria y en la formación de los maestros, junto al más general que ya ejercen a través de

las clases de religión. Tercero –y esto es importante también para el papel de las instituciones privadas de enseñanza–, en el marco del así llamado «principio de subsidiariedad», se ha dejado en la República Federal la realización de determinadas tareas públicas totalmente en manos de poderes no estatales, sobre todo de las iglesias y de otras «instituciones libres». De la aplicación de este principio se ha excluido expresamente el ámbito de las escuelas y universidades, pero se sigue aplicando en otros ámbitos de los que tradicionalmente –al contrario del parecer actual– se consideraba que no formaban parte del sistema educativo (general). Así, por ejemplo, las iglesias desempeñan en el terreno de las instituciones de educación preescolar un papel más importante que el Estado. Su presencia en la formación de adultos es asimismo enorme, aunque en este terreno tienen que compartir su influjo con otras fuerzas y organizaciones sociales.

6. Casi todas las escuelas de la República Federal funcionan como *escuelas de media jornada (halbtagsschulen).* Este hecho puede que se deba a la relativamente escasa importancia de las escuelas privadas (que en parte son internados), aparte de que está en consonancia con tradiciones ideológicas similares a la del principio de «subsidiariedad». Prácticamente no existen escuelas estatales en régimen de internado y los intentos políticos iniciados a finales de los años sesenta para introducir las escuelas de jornada completa tuvieron desde un principio pocas perspectivas de éxito debido a los problemas económicos que empezaron a hacer mella poco después en la política educativa. También en el terreno de la educación preescolar (por ejemplo, en lo que atañe a los jardines de infancia) siguen constituyendo los centros de jornada completa más bien la excepción que la regla general (si bien con algunas diferencias regionales). Teniendo en cuenta lo que ha empezado a cambiar el perfil de la familia, se presenta para el futuro inmediato una necesidad enorme de acción al respecto.

7. En el ámbito de las *Escuelas de estudios superiores,* y a diferencia de lo que ocurre en los demás tipos de escuelas, ha cristalizado históricamente una mayor homogeneidad suprarregional de estructuras basada en una autonomía relativamente grande de las universidades, con la correspondiente creación de órganos suprarregionales de autogestión científica. A esto hay que añadir que la Federación detenta, en el terreno universitario y científico, ciertas competencias de alcance nacional, que ejerce en parte a través de su propia legislación (por ejemplo, la «Ley básica de universidades») y en parte en el sentido de un «federalismo cooperativo», con la participación de los Estados federados y también de los representantes de las instituciones científicas.

En este sentido, las *universidades* alemanas, que en su concepción se sintieron siempre ligadas al tradicional ideal científico de formación formulado por Wilhelm von Humboldt (1767-1835) y no fueron subordinadas nunca a una administración estatal (o jerarquía «carrerista») de corte centralista en materia de enseñanza, siguen presentando todavía hoy una estructura interna bastante homogénea. Las reformas realizadas a finales de los años sesenta y la simultánea politización de la cuestión universitaria introdujeron durante algún tiempo ciertas diferencias de índole política en el panorama universitario alemán. Pero se puede decir que tales diferencias sólo juegan hoy en día un papel muy secunda-

rio, concediéndoseles bastante menos importancia que a los problemas prácticos que les plantea actualmente a las universidades el enorme incremento de la población estudiantil.

Al contrario de lo que ocurre en muchos otros países occidentales, en la República Federal no se puede constatar ninguna diferenciación formal entre las universidades. No obstante, a partir de 1970 se ha producido un acercamiento de las antiguas Escuelas de Ingenieros, ahora *Escuelas Técnicas Superiores,* y de algunas escuelas profesionales de grado superior a las universidades, ensamblando con éstas parte de su estructura organizativa y pasando a constituir un grado inferior dentro de la educación universitaria.

El sector de la enseñanza superior en el que más diferencias regionales se puede apreciar sigue siendo el de la *formación del profesorado,* que no presenta un grado igual de integración en las universidades en los distintos Estados federados. Por lo que respecta a los *centros privados superiores,* sólo desempeñan hasta hoy un papel de relativa importancia en el nivel de la formación técnica superior, si bien han existido siempre escuelas superiores eclesiásticas estatalmente reconocidas para la formación de teólogos y desde los años ochenta se han hecho algunos intentos de poca trascendencia para crear universidades privadas («universidades elitistas»). Una ojeada al desarrollo a largo plazo de la asistencia a los distintos tipos de centros docentes, tomando como trasfondo el Cuadro 1, permite hacer un conciso resumen de los cambios estructurales más importantes sufridos por el sistema educativo a lo largo de las últimas décadas. En relación con el desarrollo experimentado en otros países industrializados se puede constatar tanto la existencia de paralelismos y de desplazamientos, en parte de índole temporal, como la persistencia de algunas diferencias:

– Comparada con la situación a mediados de los años cincuenta, la *población universitaria* de los respectivos grupos de edades se ha cuadruplicado.

– En lo que atañe al peso relativo de los *tres tipos tradicionales de escuelas* en el terreno de la Enseñanza Secundaria de Primer Ciclo, se ha producido un desplazamiento enorme. Hasta finales de los años sesenta la inmensa mayoría de los jóvenes de catorce años asistía al grado superior de la escuela elemental obligatoria *(Hauptschule),* mientras que sólo una minoría cursaba estudios orientados al acceso a la universidad en un instituto de bachillerato *(Gymnasium)* y una parte aún más pequeña asistía a la escuela de primer grado secundario *(Realschule),* situada en un nivel intermedio entre los dos anteriores. Al final de la década de los ochenta, sin embargo, la tasa de escolaridad de los jóvenes de dicha edad ya era de un 35 por 100 para la *Hauptschule* y de un 55 por 100 para la *Realschule* y el *Gymnasium.* En el decurso de los años setenta, el título de graduado de la *Realschule* se convirtió en el *certificado de educación general* más frecuente de todos.

– El intento de unificar los tres tipos de escuelas de la Enseñanza Secundaria de Primer Ciclo mediante la introdución general de la *Escuela integrada* ha fracasado políticamente (a diferencia de lo ocurrido en otros países europeos-occidentales). Dicho tipo de escuela ha podido establecerse en algunos Estados federados como una alternativa de libre elección –sólo en algunos casos y, más que nada, por condicionamientos geográficos es la única posible–, mientras que en

otros no ha conseguido echar raíces, teniendo, en definitiva, una importancia numérica muy pequeña.

– Aunque sería falso considerar los años cincuenta como un período absolutamente estático y hablar de las postrimerías de la década de los setenta como el punto final de las reformas, lo cierto es que la fase de *cambio estructural* abarca esencialmente el período comprendido entre la *mitad de los años sesenta y la mitad de los setenta.*

Visto desde una perspectiva comparativa internacional, este esquema general de desarrollo resulta un tanto singular por dos razones. Por un lado, se aprecia que la República Federal se vio afectada por el proceso de cambio y expansión en el ámbito de la enseñanza secundaria y en el de la universitaria algo más tarde que los demás países industrializados, tanto occidentales como socialistas. Pero de cualquier forma, también en ella acabaron por imponerse los cambios estructurales en el terreno educativo que han llevado a algunos analistas a hablar de la «revolución educativa mundial» de las últimas décadas. Por otro lado, en la República Federal se han mantenido intactas las dos peculiaridades tradicionales alemanas a las que nos hemos referido antes, o sea, el sistema segregado o «tridireccional» en la enseñanza secundaria *(Hauptschule, Realschule y Gymnasium)* y el «sistema dual» en la formación profesional. El primero de ellos, sin embargo, ha cambiado radicalmente en muchas cosas su perfil original. El «sistema dual», en cambio, ha pasado a convertirse, a escala internacional, en una especie de modelo ideal, siendo considerado en la Comunidad Europea como ejemplo a seguir de una «formación profesional alternante» y, además de eso, como fórmula eficaz para solucionar, por lo menos en parte, los problemas del paro juvenil y del paso de la escuela al mundo del trabajo, así como para dar una adecuada oportunidad de formación a jóvenes «hastiados» de la escuela.

Sobre el trasfondo de esta panorámica preliminar vamos a continuar el esbozo de la situación actual y del desarrollo histórico del sistema educativo alemán desde la doble perspectiva *histórico-nacional* y *social-mundial.* La primera de ellas es la que determina la ya acostumbrada división del desarrollo histórico en una fase de restauración, que coincide con los años cincuenta y se caracteriza por la vuelta a un sistema educativo más bien tradicional, y en otra de empuje modernizador, típico de los años sesenta y setenta. Para detectar los rasgos fundamentales de la situación actual hay que recurrir a la segunda perspectiva –cosa que haremos al final del presente trabajo–, pues, como se vuelve a hacer patente en nuestros días, el desarrollo de la República Federal se ha realizado y realiza en su conjunto en el punto de intersección de controversias políticas y sociales de índole supranacional y de corrientes de alcance global surgidas en la época de la posguerra.

2. LA REIMPLANTACIÓN DE ESTRUCTURAS EDUCATIVAS TRADICIONALES

Desde un punto de vista comparativo internacional, no deja de causar cierta extrañeza que en los años cincuenta, mientras que en otros países industrializados se propagaban e introducían reformas educativas tendentes a una «democratiza-

ción» y ampliación de las posibilidades de acceso a la enseñanza secundaria y a la universidad, se reimplantara y pudiera consolidarse en la República Federal un sistema educativo más bien tradicional y elitista. De ahí que sea legítimo hablar de una «restauración» político-educativa (si bien a la vista de la ingente labor de reconstrucción del país, devastado por la guerra, y de los no pocos intentos de renovación) y no en el sentido de un estancamiento. Lo cierto es que no solamente se buscó «reempalmar» con estructuras ya vigentes antes del régimen nacionalsocialista, sino que también se neutralizaron ciertos conatos de reforma iniciados en los primeros años de la postguerra y que ya apuntaban en dirección a la corriente transformadora que irrumpiría después en la escena internacional. No obstante, las razones por las que se adoptó este rumbo político-educativo contra la corriente del desarrollo internacional resultan plausibles si se las examina en el marco de la situación nacional de entonces, esto es, en relación con la constelación surgida como consecuencia de la derrota bélica y del quebrantamiento en 1945 de la dictadura nazi sobre Alemania y gran parte de Europa.

En otras palabras, los motivos fundamentales no fueron otros que los factores que imprimieron su sello en el clima general, cultural y político, de la primera década de existencia de la República Federal. A nivel político-cultural ejercieron una fuerte influencia sobre todo las reacciones contra:

- el totalitarismo y el chauvinismo del régimen nazi;
- los intentos de reeducación emprendidos por las fuerzas de ocupación después de 1945, que fueron sentidos como medidas injustificadas contra legítimas tradiciones culturales e intereses nacionales;
- la política estalinista de la Unión Soviética y sus prosélitos alemanes, especialmente tras la creación de la República Democrática Alemana (1949).

Además de la reacción contra estos hechos, cabría señalar otros dos factores que, por lo menos en parte, hay que incluir igualmente entre las consecuencias de la guerra. Uno de ellos fue la falta de órganos estatales centrales que asumieran la responsabilidad de una política educativa de alcance nacional; circunstancia que todavía resultaba más grave al haber desaparecido Prusia, que había tenido en el pasado un peso decisivo en el terreno político-cultural. El otro factor fue el hecho de que en la primera década de la República Federal existió una gran reserva de mano de obra, así como de que desde las postrimerías de los años cincuenta hasta el cierre de la frontera en Berlín (1961) no se interrumpió el flujo de obreros cualificados procedentes de la RDA. Entre 1945 y 1950, el número de fugitivos y expatriados de los antiguos territorios orientales del *Reich* y de la zona de ocupación soviética se elevó a 10 millones, a los que se sumaron otros 2 millones hasta 1960. Gracias a ello, la indutria alemana, que había iniciado un proceso de acelerada expansión, no se vio confrontada hasta prácticamente la década de los sesenta con el problema de la escasez de mano de obra cualificada –problema que sí existió en otros países y que fue uno de los *principales argumentos* para emprender la reforma y ampliación de la enseñanza–.

El otro argumento central en el marco de la discusión internacional, a saber, la exigencia de una estructura educativa igualitaria, no desempeñó ningún papel

en la República Federal por la razón del clima político de los años cincuenta. Tanto la anterior experiencia nacionalsocialista como la hecha entonces con el comunismo de la otra parte de Alemania marcaron de tal manera dicho clima, orientándolo hacia el pasado, que hasta se neutralizaron las iniciativas de reforma del ciclo secundario (con cierto sesgo igualitario) introducidas no sólo por la Unión Soviética, sino también por las potencias de ocupación occidentales. Así las cosas, los planteamientos de programas que iban en esa dirección, incluso los que formaban parte de las tesis políticas planteadas al principio por la propia Unión Democrática Cristiana, tuvieron que ceder ante un tradicionalismo político-educativo cada vez más fuerte.

Este tradicionalismo no ha de ser entendido como un programa unitario y claramente definido; más bien fue una amalgama de tendencias ideológicas, posturas políticas e intereses sociales de diversa índole, que encontraron un común denominador en las estructuras escolares y universitarias del pasado. La potencia política que cobraron todas estas concepciones fue el resultado justamente de la coalición de intereses de distintos grupos que preferían un sistema educativo jerárquicamente organizado. A estos grupos pertenecían padres de clase media, profesores de instituto, elementos de gran influencia en las dos iglesias, las universidades y amplios sectores del mundo empresarial. La legitimidad del tradicionalismo político-educativo fue fundamentada en su antítesis frente a la política nacionalsocialista con su antiintelectualismo, su totalitarismo y su postura antirreligiosa; por otro lado, una ideología educativa conservadora se ajustaba a las mil maravillas con el propósito de muchos alemanes de reprimir el pasado nazi. De ahí que dicho conservadurismo apelara, para justificarse precisamente, a la tradicción nacional, interpretada desde la perspectiva de su relación con el «Occidente cristiano» sobre todo. En el planteamiento teórico de la política educativa correspondiente subyacían premisas normativas de una imagen tradicionalista de la sociedad y de una concepción idealista del papel de las élites culturales; todo ello, fundamentado además científicamente por los representantes de teorías «biologistas» de las aptitudes humanas.

Al trasfondo histórico del tradicionalismo político-educativo de la República Federal hay que añadir todavía otro componente: la situación en la zona de ocupación soviética, que más tarde sería la RDA. Las discrepancias entre las distintas corrientes político-culturales existentes en la República Federal apenas sí tenían importancia en comparación con el abismo que se abría entre ellas y las posiciones ideológicas predominantes en la otra parte de Alemania. La reacción de repulsa provocada por la política practicada allí llevó en la República Federal a un anticomunismo tan radical como no se dio en la práctica totalidad de los demás países europeos-occidentales. A la vista de la *praxis* política imperante en la zona de ocupación soviética, RDA, en la Alemania occidental se estereotiparon tanto la ideología comunista como la política educativa basada en ella en una fórmula política simplificada que permitió identificar indistintamente los más diversos argumentos en pro de un sistema educativo igualitario, con intentos de procedencia nazi o estalinista de imponer a la fuerza la uniformidad cultural y el conformismo político. De esto se hizo un arma ideológica con la que se

consiguió neutralizar políticamente ciertos atisbos precursores de lo que más tarde sería la escuela integrada como alternativa frente al sistema educativo tridireccional. De ahí que, para entender el relativo inmovilismo político-educativo de los años cincuenta en la República Federal, sea necesario conocer igualmente, aunque sólo sea a grandes rasgos, el desarrollo seguido por el sistema educativo en la otra parte de Alemania.

En la zona de ocupación soviética (desde el otoño de 1949 República Democrática Alemana) se institucionalizó bajo el mando del Partido Socialista Unificado Alemán (SED) una versión comunista de lo que se entendía como una moderna sociedad democrática. Toda resistencia contra esta línea política fue reprimida con dureza, siendo perseguidas o ignoradas las orientaciones políticas, religiosas o filosóficas disidentes. Por eso se consideró desde el mismo principio la reforma y la expansión del sistema educativo como uno de los tres ejes cardinales de la reconstrucción comunista, junto a la reestructuración y el control del sistema político y a la colectivización de la industria y de la agricultura. Con su curso dogmáticamente igualitario y materialista se situó el régimen en crasa oposición a las iglesias y a las capas sociales burguesas, que fueron tratadas como focos de resistencia contra los esfuerzos de la nueva Alemania por superar tanto el modelo tradicional de herencia de privilegios como el nacionalismo y el racismo alemanes. Se introdujo la escuela unitaria socialista para contrarrestar el efecto discriminatorio por razón del sexo y de la clase social propio del sistema de enseñanza secundaria tradicional; se crearon facultades de obreros y campesinos para abrir los estudios universitarios a los grupos habitualmente menos favorecidos; se estableció un sistema de acceso a la universidad por cupos, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades a las mujeres y a los estratos sociales más bajos; el currículum académico fue reformado a fondo para, por un lado, dar mayor importancia a las ciencias naturales y a sus aplicaciones prácticas y, por otro, conciliar la «herencia cultural nacional» con la tradición socialista de la lucha por la equidad social y la igualdad de derechos.

Las potencias ocupantes también intentaron reformar después de la guerra el sistema educativo en la Alemania occidental. Simultáneamente, con la «desnazificación» de los adultos (y en especial, de los maestros y profesores) creyeron necesario introducir una educación democrática de los jóvenes (aunque no sólo de éstos) para evitar que los alemanes volvieran a convertirse algún día en un peligro para sus vecinos y en una amenaza para la libertad y la democracia. Con este propósito, los aliados impusieron a los alemanes en 1947 una reforma que habría convertido el sistema educativo alemán en el modelo más avanzado y deseable, incluso para los países iniciadores del mismo, si hubiera sido llevado a la práctica. Lo cierto es que no se realizó en ninguna de las zonas de ocupación, ni siquiera (exceptuados algunos conatos) en la americana. Por otro lado, sin embargo, el enorme influjo de los EEUU se hizo notar en muchas propuestas, que volvieron a surgir veinte años más tarde en la política de reforma educativa emprendida en la República Federal.

Con la creación de la República Federal de Alemania en febrero de 1949 se estableció un sistema político y sociocultural pluralista y descentralizado, en cuyo

marco se ponía la responsabilidad política y administrativa en manos alemanas. Por su misma naturaleza, era un sistema que no propiciaba ningún tipo de interpretación global e ideológicamente unitaria de la sociedad, y menos todavía una línea político-educativa uniforme para toda la república. Más bien favorecía la aparición o el resurgimiento de culturas políticas regionalmente autóctonas, en las que estaban representadas, con mayor o menor peso específico, corrientes políticas dominantes a nivel federal e igualmente ciertas variantes de ellas con un carácter marcadamente regional. Los elementos políticos más importantes de entonces fueron: la nueva y «supraconfesional» Unión Democrática Cristiana/Unión Social Cristiana (CDU/CSU), que incorporaba el catolicismo político tradicional; las corrientes del liberalismo burgués y nacionalista moderado, cuya tradición pasaba por la República de Weimar y se remontaba hasta la época anterior a ésta del imperio; y finalmente, el Partido Socialdemócrata Alemán (SPD). En este marco de distintas constelaciones políticas era lógico que la política educativa se diferenciara de un Estado federado a otro; en lo cual también influyó no poco la distinta política practicada por las fuerzas de ocupación (por ejemplo, la gran importancia concedida a la enseñanza del francés y a una más centralizada reglamentación de los exámenes en el sur-oeste de la República Federal, que había sido zona de ocupación francesa).

Excepción hecha de los partidos abiertamente fascistas –y más tarde también del comunista–, todas las demás corrientes del espectro político-ideológico pudieron intervenir en la vida política. Con ello se creo indirectamente el necesario margen de acción para rehabilitar ciertos contenidos nacionalistas de la tradición alemana, que bajo el signo de la guerra fría aparecían como algo positivo o, por lo menos, tolerable, aparte de que poco a poco quedaron también refundidos en el nuevo contexto de la joven democracia de orientación occidental. Los años cincuenta constituyeron la década de la reconstrucción en el seno de un Estado que asentaba su identidad sobre todo en el hecho de ofrecer libertad política y –de manera del todo evidente desde la segunda mitad de los años cincuenta– un bienestar social en acelerado ascenso, al contrario de lo que era la realidad «comunista» en la otra parte de Alemania. Fue una época todavía no madura para reflexionar críticamente sobre la propia identidad y su relación con tradiciones nacionales y nacionalistas. El nacionalismo alemán no sólo había quedado desacreditado como ideología por obra del nacionalsocialismo, sino que sus formas tradicionales no encajaban tampoco en el nuevo Estado; pues se trataba de un Estado que, por su integración económica y militar en el bloque occidental, se había podido constituir únicamente al precio de aceptar –por lo menos, provisionalmente– la escisión de Alemania, sin dejar por ello de reivindicar con todo empeño tanto la reunificación como las fronteras del *Reich* hasta 1939. De cualquier modo, la organización federalista, con su consiguiente regionalización de los problemas culturales, por un lado, y el anticomunismo y la reducción de las tensiones sociales operada por el creciente bienestar, por otro, hizo posible la práctica neutralización de tales antinomias.

Con el transcurso de los años sesenta cambió radicalmente esta constelación. La distensión producida en las relaciones con el Este, hasta entonces caracterizadas por una postura de confrontación, la convicción cada vez más generalizada

de que por el momento no quedaba más remedio que aceptar la existencia de dos Estados alemanes y el éxito económico de la República Federal facilitaron una visión autocrítica de la propia sociedad y, de consumo, el planteamiento de la cuestión acerca de sus perspectivas de desarrollo. Porque una cosa se hacía cada vez más evidente, a saber, que el mundo técnico-industrial se veía afectado por un proceso acelerado de cambio y que, consecuentemente, ya no bastaba con mantenerse aferrados a las estructuras acostumbradas –tampoco en el terreno cultural–. Con la confianza en sí misma que había ganado durante esta primera fase y con el reconocimiento de haber descuidado hasta entonces la tarea de planear con previsión su desarrollo posterior, la República Federal emprendió el camino hacia el futuro.

3. EL EMPUJE MODERNIZADOR DE LOS AÑOS SESENTA Y SETENTA

Los cambios ocurridos en la República Federal fueron testimoniados por una serie de acontecimientos insertos en los más diversos niveles, pero que debido a su distensión temporal sólo pudieron ser reconocidos *a posteriori* como signos evidentes y conexos de una nueva fase de desarrollo. Entre ellos hay que señalar el levantamiento del «Muro de Berlín» (1961); el final de la «era Adenauer» (1963); la participación por primera vez del SPD, en coalición con la CDU/CSU, en un gobierno federal (1967); el desplazamiento, también por primera vez, de la CDU/CSU del gobierno por obra de la coalición social-liberal (1969) y las revueltas estudiantiles de 1967-1968. Acontecimientos como los señalados generaron toda una serie de repercusiones concretas, pero por encima de todo, fueron hitos simbólicos de un profundo cambio en las estructuras y en los procesos sociales.

Al cierre de la década de los cincuenta se había vuelto a alcanzar en la República Federal el nivel de vida de antes de la guerra y había concluido, también, la fase de reconstrucción nacional. De lo que se trataba a partir de entonces era de configurar un futuro que se presentaba más abierto, y ello porque ya no estaba tan condicionado por las comparaciones implícitas o explícitas con la época anterior a la guerra. Naturalmente, este nuevo contexto fue también fruto de la demografía política: el fin de la era Adenauer señalaba el comienzo del relevo de un viejo grupo dirigente político y social que esta marcado por la República de Weimar y, en su mayoría, había contemporizado con el más que combatido *Reich* de Hitler. Con exponentes como Brandt, Schmidt y, finalmente, Kohl van entrando paulatinamente en escena generaciones para las que los tiempos anteriores a la guerra (y, cada vez más, también ésta) constituyen solamente un recuerdo de juventud. Finalmente, en la década de los sesenta predomina ya en la pirámide de la población el porcentaje de quienes han crecido en los años de la postguerra. Esto fue importante desde muchos puntos de vista para el clima político en la República Federal: En primer lugar, poco a poco quedó expedito el camino para reflexionar abierta y críticamente sobre el pasado nacionalsocialista; cosa que hasta entonces no había sido posible, habida cuenta de lo implicada que se hallaba en muchos aspectos en dicho pasado la vieja generación. En se-

gundo lugar –y a la vez que otros influjos actuales procedentes del mundo intelectual exterior–, volvieron a reavivarse con gran fuerza tendencias intelectuales de antes del régimen nazi, que en los años cincuenta habían permanecido más bien en letargo, gracias en parte a la reanudación de los contactos entre los intelectuales emigrados y sus discípulos. La circunstancia de que entre estas tendencias se encontraran, y no precisamente al margen, tanto análisis marxistas de la sociedad como el psicoanálisis de Freud puede bastar como indicio de que no se trataba de ideas política y socialmente «neutrales». En tercer lugar, cada vez fue ganando más terreno una postura de indiferencia frente a la división de Alemania en dos Estados y al «socialismo realmente existente» en la Europa del Este. En qué medida tuvo que ver este cambio con el relevo generacional al que nos hemos referido antes se echa en falta en las revueltas estudiantiles, que, partiendo de Berlín (occidental) en 1967-1968, se extendieron por todas las universidades de la República Federal y constituyeron la manifestación eruptiva del cambio de mentalidad que se había operado.

Unas concisas indicaciones sobre los motivos de la protesta estudiantil en Alemania nos pueden servir también para ilustrar cómo dicha protesta se hallaba enmarcada ya en un contexto político, tanto internacional como nacional, totalmente distinto al de los tiempos de Adenauer. La «ciudad fronteriza» de Berlín, occidental y anticomunista, se convirtió en algo así como el foco de una revuelta anticapitalista contra la política de intervención americana en el Vietnam, tras haber resultado muerto por la policía un estudiante que participaba en una manifestación con motivo de la visita a Berlín del *sha* de Persia. Pero en la formación de la «Oposición Extraparlamentaria» (APO), que iba desplegándose por todo el país a base de manifestaciones, influyeron con igual fuerza que los anteriores otros motivos de índole nacional, a saber, la protesta contra la «gran coalición» de la CDU/CSU y el SPD en Bonn, que, se creía, acabaría consolidando definitivamente el *establishment* político-social, remachándolo en su inmovilismo. Por otro lado, sin embargo, fue precisamente la «gran coalición» la que abrió el camino a un cambio en la política exterior –absolutamente en el sentido del cambio de actitud al que nos hemos referido más arriba–, que supuso el primer intento serio de distender y normalizar las relaciones con los países socialistas y con la RDA tras la integración de la República Federal en el bloque occidental.

La República Federal se ha beneficiado de la política de distensión entre los dos grandes bloques, pero también ha sido motor de la misma –una política que se inició tras la crisis de Berlín y de Cuba (1961) y que pudo seguir desarrollándose a pesar de la intervención del Pacto de Varsovia en Checoslovaquia y de los EEUU en la guerra de Vietnam–. Sus hitos más señeros –en lo que se refiere a Alemania– son los «Tratados con el Este» (1970 hasta 1973), en los que la República Federal reconocía *de facto* las fronteras con el Este trazadas al final de la guerra y la existencia de dos Estados alemanes, así como el nuevo «Pacto de Berlín» (1972) entre las cuatro potencias vencedoras, con el que se consiguió estabilizar la situación de Berlín (occidental), expuesta hasta entonces a los continuos «cambios de clima» en las relaciones globales Este-Oeste.

Situándonos en un nivel sociológico más general, el empuje modernizador de los años sesenta y setenta puede quedar caracterizado al hilo de las tres dimensiones analíticas siguientes:

Primero, la posición social y los derechos del individuo experimentaron un reforzamiento. Esta acentuación del individualismo institucionalizado se hizo patente, entre otras cosas, en la exigencia de una igualdad de oportunidades que superara los límites impuestos por la procedencia social, por el sexo o por la orientación religiosa; en la vuelta decidida a una planificación normativa, centrada en la persona del niño, de los procesos de socialización y de educación; en los esfuerzos por reforzar los principios estructurales de las asociaciones libres, a base de incrementar los derechos de participación y cogestión en la educación, en la vida laboral y en la política («en la base» y comunal); y finalmente, en un cambio notable en las concepciones de normalidad y de metas en lo que respecta al papel de los distintos sexos y a las relaciones entre ellos. Una consecuencia importante de este desarrollo la podemos detectar en el cambio ocurrido desde mediados de los años sesenta en el comportamiento reproductivo de la población, que –en la República Federal más que en otros países industrializados– ha llevado a una disminución del número de nacimientos y de la tasa de fecundidad.

La *segunda dimensión* del cambio afecta a la concepción del cometido del Estado frente al reto de la modernización. En consonancia con la tradición europea, se consideró que asignar nuevas y más amplias tareas a la gestión del Estado no estaba en contradicción con la reivindicación y el reforzamiento de los derechos individuales, sino que era su presupuesto y complemento. Una de las formas que revistió esta actitud fue la aceptación (que antes de los años sesenta no fue ideológicamente posible) de modelos de planificación y previsión como fase preparatoria para las intervenciones estatales en los niveles federal y regional. Ello no quiere decir, naturalmente, que no siguieran existiendo profundas divergencias de opinión respecto a la función de salvaguardia, por parte del Estado, de los «intereses comunes» entre el sector socialdemócrata-socialista, el liberal y el conservador del espectro político. Estas discrepancias de interpretación se pusieron claramente de relieve en lo concerniente al rumbo y a la velocidad de la reforma y la expansión del sistema educativo. No obstante, hay que decir que hacia la mitad de la década de los sesenta se había alcanzado un amplio consenso en cuanto a la necesidad de una política estatal activa, en los niveles federal y regional, con vistas a fomentar el crecimiento económico y a mejorar la infraestructura social.

El desarrollo de los gastos públicos (documentado en la Tabla 1 para las pasadas décadas) permite reconocer con toda claridad el cambio ocurrido durante los años sesenta y setenta. A pesar de que entre 1960 y 1988 prácticamente se triplicara el índice de precios en la República Federal –de modo que habría que elevar los precios actuales aquí indicados de acuerdo con el valor del alza posterior a 1960–, se aprecia claramente la subida real, acaecida hasta la mitad de los años setenta, del volumen total de gastos estatales; entre los que ocupan un lugar destacado los relativos a la educación. A excepción del presupuesto de gastos para la seguridad social, el dedicado en este período de tiempo a la educación supera relativa y absolutamente, dejándolos muy atrás, los correspon-

TABLA 1

Desarrollo del Gasto del Estado por sectores 1950-1986

Año Fiscal	Millones/marcos					Marcos/habitante					% del Presupuesto general				
	1950	1960	1970	1980	1986	1950	1960	1970	1980	1986	1950	1960	1970	1980	1986
TOTAL	28.141	64.555	196.330	741.627	941.902	590	1.162	3.193	12.047	15.429	100	100	100	100	100
Defensa	4.695	8.460	19.831	40.937	52.049	98	152	323	665	853	16.7	13.1	10.1	5.5	5.5
Seguridad pública, orden, justicia	1.128	2.588	7.889	22.224	27.634	24	47	128	361	453	4.0	4.0	4.0	3.0	2.9
Educación, escuelas, universidades	1.975	5.559	24.783	73.061	83.523	35	100	404	1.187	1.368	7.0	8.6	12.6	9.9	8.9
Ciencia, investigación, desarrollo fuera de escuelas superiores	108	496	2.819	9.707	12.579	9	9	46	158	206	0.4	0.8	1.4	1.3	1.3
Cultura	317	737	2.134	5.088	7.157	–	13	34	83	117	1.1	1.1	1.1	0.7	0.8
Seguridad social	7.619	15.455	40.335	339.409	443.420	159	278	656	5.513	7.263	27.1	23.9	20.6	45.8	47.1
Sanidad, deporte, actividades recreativas	1.014	2.540	10.208	32.314	40.019	22	46	166	525	656	3.6	3.9	5.2	4.4	4.2
Vivienda, ordenamiento urbano	3.038	6.207	10.727	31.196	36.317	72	112	174	507	595	10.8	9.6	5.5	4.2	3.9
Fomento de la economía	1.925	4.657	14.418	29.162	33.492	41	84	235	474	549	6.8	7.2	7.3	3.9	3.6
Transportes y comunicaciones	1.271	4.629	17.585	31.331	29.307	27	83	286	509	480	4.5	7.2	9.0	4.2	3.1

Fuente: Statistisches Budesamt, Statistisches Jahrbuch 1975, 1978, 1989.

dientes a todos los demás capítulos –defensa, salud pública, transportes y comunicaciones–. En este sentido, no deja de tener su lógica que los gobiernos y parlamentos de la Federación y de cada uno de los Estados federados –y ello, independientemente de las respectivas mayorías políticas– frenaran desde finales de la década de los setenta el incremento de los gastos en educación y ciencia. Desde entonces, y debido tanto al aumento del paro como al envejecimiento de la población –con el correspondiente problema de la futura financiación de las pensiones–, los recursos dedicados a la seguridad social son los únicos que han experimentado una subida muy considerable. De cualquier modo, el efecto real negativo que podría haber tenido para las escuelas esta política restrictiva en el terreno de la educación –que, por lo demás, no ha afectado para nada la concepción general del papel intervencionista que ha de desempeñar el Estado social– quedó paliado por el simultáneo descenso de número de escolares.

Finalmente, la *tercera dimensión* del cambio hace referencia a complejos de valores de gran importancia social propios de identidades colectivas, tal y como son expresados en interpretaciones religiosas y político-ideológicas, incluida la ideología nacional rectora. En lo que atañe a este ámbito se puede constatar que, a pesar de la aparición de grupos neofascistas y nacionalistas (sobre todo a comienzos de los años sesenta y setenta), se produjo una generalización de valores creadores de colectividad. Donde más claramente se aprecia esto es en la importancia cada vez menor tanto de la conciencia de grupo por razones de nacionalidad o de raza, como de la pertenencia a una determinada religión o iglesia. La acentuación y la búsqueda de plataformas comunes de acción se tradujeron en este último ámbito en una mitigación de las diferencias dogmáticas y político-prácticas entre católicos y protestantes y, también, entre círculos cristianos (sobre todo católicos) y liberales laicos o socialistas.

En el terreno de la política educativa, el empuje modernizador cristalizó en forma de acentuación de los siguientes complejos temáticos:

1. Los argumentos en pro de la expansión general de la instrucción pública y, muy en particular, de la universitaria insistían al principio en la importancia de las inversiones educativas con vistas a asegurar y mejorar el potencial científico-técnico de la República Federal frente a sus competidores económico-industriales del Este y del Oeste (postrimerías de la década de los cincuenta y primeros años sesenta). Estos argumentos, sin embargo, experimentaron bien pronto una generalización y complementación al subrayarse en ellos también el papel clave que desempeñaba la educación en la realización de los derechos cívicos. En este orden de cosas, se partía de que mediante la introducción de programas de educación preescolar, la prolongación de la escuela obligatoria, la instauración de la escuela integrada y/o la «apertura» de la escuela de primer grado secundario *(Realschule)*, del bachillerato y de la universidad, se conseguiría la igualdad de oportunidades para grupos que hasta entonces habían tenido dificultades en hacer valer sus derechos, en el sentido más amplio de la expresión (hijos de obreros, católicos, sectores de la población campesina, mujeres). Esta ampliación de la concepción normativa de los derechos de las partes integrantes de la comunidad social contribuyó igualmente a reducir la marginación y la estigmatización de los así llamados niños

y adultos «discapacitados». Por otro lado, no se debe olvidar que la reinterpretación y la ampliación de la concepción social de los derechos cívicos no alcanzaron hasta mitad de los años setenta más que prácticamente al grupo étnicamente homogéneo de la población alemana.

2. El fuerte acento puesto en la educación y en la ciencia, en razón de su importancia para el desarrollo socioeconómico influyó, asimismo, en la política y en la filosofía educativas, en parte directamente, en parte en conexión con la pérdida de influencia de otros factores ideológicos (1). Así, por ejemplo, cada vez fue disminuyendo más la significación tradicional de las iglesias en el terreno de la educación, pudiéndose al fin sacar las debidas consecuencias de la evidencia de que el principio de mantener escuelas separadas por razones confesionales había impedido proporcionar una oferta adecuada de la enseñanza secundaria a la población rural. Mientras que el papel jugado por la investigación científica en este ámbito fue limitado, en lo que atañe a la revisión de las concepciones tradicionales sobre las dotes naturales fue decisivo. Al renunciar acentuar unilateralmente el peso de la herencia biológica como determinante de la inteligencia, poniendo en su lugar y dedicándose a investigar el condicionamiento social y la capacidad de desarrollo de ésta, se vieron socavados en un punto esencial los fundamentos que legitimaban la tradicional estructura escolar y en parte también los currícula hasta entonces vigentes. Influjos ya más directos se dejaron sentir en los proyectos de reforma de la formación del profesorado, en la modernización y la «cientifización» de los currícula y del material didáctico, así como en la mayor especialización por materias de la enseñanza (por ejemplo, en la escuela elemental) y de la formación del personal docente. Subyacía a todas estas reformas la idea más general de una mayor orientación cognitiva de los procesos educativos, de una adecuada «cientifización» en la que la orientación más tradicional y difusa de contenidos y procesos fuera reemplazada por una mayor referencia a las disciplinas científicas en cada caso relevantes. Los intentos de reforma curricular resultaron especialmente dificultosos y controvertidos en aquellas materias que, como en los casos del idioma, de la historia, de las ciencias sociales y políticas o de la música, además de su dimensión cognitiva, contienen un gran cúmulo de orientaciones evaluativas y expresivas.

3. En un sentido del todo general, la modernización representa, tanto para los individuos como para los colectivos, una ampliación de su campo de acción y de

(1) En este contexto se desarrolló también en la República Federal una «investigación educativa» interdisciplinar que empezó a adquirir carta de naturaleza en la primera mitad de los años sesenta y se vio institucionalizada con la fundación de un Instituto Max-Planck de Investigación Educativa (1963). El sesgo político de la nueva investigación apareció al principio como algo absolutamente lógico, y ello ya sólo por la falta, ahora claramente sentida, de una base de informaciones fiables para llevar a cabo una adecuada política educativa. La institucionalización de esta vinculación entre investigación educativa y política se intensificó aún más en 1965 con la creación del Consejo Educativo Alemán y, a partir de entonces, también con la fundación de nuevos institutos de investigación en distintos Estados federados. El giro político-educativo iniciado hacia la mitad de los años setenta, en dirección a un escepticismo en cuanto a la eficacia de las reformas y a una política basada en la superación de la crisis, llevó a una reorientación de la investigación educativa que perdió su carácter interdisciplinar, pasando a concentrarse en las distintas disciplinas particulares, y a su estagnación cuantitativa.

percepción causada por la remoción de limitaciones técnico-materiales o ideológico-conceptuales. A su vez, sin embargo, por la libertad de movimientos así ganada hay que pagar un precio en forma de una estabilidad y una «predictibilidad» más reducidas. Un mecanismo social importante para aliviar y mantener bajo control la tensión entre la estabilidad social y el cambio social es el que existe bajo la forma del moderno sistema jurídico, de la compleja cooperación entre el tribunal constitucional federal, los parlamentos y los tribunales. La función del sistema jurídico no consiste solamente en la rutinaria solución de conflictos en el marco de las normas y los procedimientos legales en vigor, sino también en establecer y asegurar el nexo entre los aspectos más bien técnicos de las normas jurídicas y el cambiante ideario ético, entre los nuevos problemas sociales y las respuestas ideológicas y políticas a los mismos.

En tal sentido, el sistema jurídico ha de procurar mantener el equilibrio entre los derechos y obligaciones de los individuos, por un lado, y la necesidad de una actuación colectiva eficaz, por otro. Si en aquel ámbito acecha el peligro de un particularismo exacerbado, en éste acecha el de la excesiva y posiblemente arbitraria intervención de los órganos estatales. Estas consideraciones son las que decidieron la inclusión del sistema educativo en el proceso de «juridificación», es decir, de la ampliación de la responsabilidad y de la autoridad del ordenamiento jurídico. Visto sobre el específico trasfondo histórico alemán, esto trajo consigo la desvinculación gradual del sistema educativo de la «especial relación de poder» que aseguraba tradicionalmente al ejecutivo y a la administración estatal la posibilidad de controlarlo e intervenir directamente en él; y ello, fuera del alcance del sistema jurídico.

4. MODERNIZACIÓN A ESCALA MUNDICAL: ÉXITO Y LÍMITES

La historia del desarrollo de la República Federal después de la guerra, cuyo curso hemos trazado hasta aquí desde la perspectiva nacional, puede ser enfocada, también, a la luz de las transformaciones a escala mundial ocurridas en las pasadas décadas. Este cambio de enfoque tiene no sólo la ventaja metodológica de que con él se evita interpretar el desarrollo alemán como algo único en su género, sino que además, en realidad y habida cuenta de que el desarrollo a partir de la Segunda Guerra Mundial se caracteriza esencialmente por un entretejimiento internacional en los niveles económico y cultural, sólo es posible comprender tanto los procesos de cambio ocurridos en la propia República Federal como cualquier aserción sobre sus perspectivas de cara al futuro a base de ampliar el punto de mira. Eso es lo que pretendemos hacer ahora, aunque, por razones obvias, sólo de forma muy concisa.

Las líneas maestras del desarrollo político mundial a partir de la Segunda Guerra Mundial llevan la impronta del paradigma occidental de modernización. Sus premisas se caracterizan por el decidido rechazo de estructuras sociales de índole gremial, feudal-aristocrática o tribal-racista que históricamente han condicionado y coartado la libertad de pensamiento y de acción del individuo. A este res-

pecto, la democracia burguesa parlamentaria y el modelo socialista no constituyen, en definitiva, más que dos variantes marcadamente diferentes de este concepto moderno de sociedad: al escepticismo socialista frente al libre juego de las fuerzas del mercado corresponden, en el polo opuesto liberal-democrático, las reservas frente a toda limitación de la iniciativa individual. Pero los dos modelos legitiman sus distintos planteamientos con idénticas ideas sobre la dignidad y la libertad del individuo, que ambos pretenden fomentar y garantizar, uno mejor que el otro. Por la parte socialista, el programa de modernización se apoyó en los escritos de los clásicos y del desarrollo de la línea leninista-estalinista; por la parte occidental, la «Declaración universal de los derechos del hombre» y los documentos fundacionales de la ONU se convirtieron en el catecismo de dicha modernización, cuyos elementos determinantes eran la universalización de la idea del ciudadano moderno y del modelo, también moderno, de Estado social. No obstante, a pesar de esta coincidencia de propósitos y del frente común que constituyen ambas partes contra las estructuras «premodernas» y caducas de la sociedad, el desarrollo mundial durante los últimos cuarenta años se caracteriza por una radical confrontación entre el sistema socialista y el liberal-democrático. No hay que olvidar que la paz vivida en Europa durante estos más de cuarenta años ha sido una paz bajo el signo de una loca carrera de armamentos y que no sólo las guerras de Corea, de Vietnam y de Afganistán, sino también otras 150 confrontaciones armadas más han tenido que ver, por lo menos indirectamente, con el conflicto global entre el Este y el Oeste o con sus manifestaciones en los niveles local y nacional.

Dentro de este escenario conflictivo mundial, el desarrollo en Alemania a partir de 1945 constituyó simplemente uno más entre los muchos campos de operaciones. El amplio alcance y la importancia de cara al futuro adquiridos por dicha confrontación vinieron determinados por la inclusión en ella del Tercer Mundo. En el período de tiempo que va desde el final de los años cuarenta hasta comienzos de los sesenta –en parte como resultado de largas guerras– se disolvieron los imperios coloniales en posesión de los países europeos, a menudo con la ayuda activa de movimientos europeo-occidentales de izquierda, así como de la Unión Soviética o de los EEUU y a veces incluso con la intervención de ambos. En las décadas posteriores los conflictos mundiales de modernización se manifestaron igualmente en la pugna simbólica en torno a dónde poner el acento en la política de ordenamiento y al papel de las medidas bilaterales-estatales y públicas-mundiales en la política internacional en los niveles económico, social, cultural y de derechos humanos. La confrontación Este-Oeste estimuló estos debates sobre la política de desarrollo y el tratamiento de problemas de repercusión mundial, pero al mismo tiempo impidió la creación, en la práctica, de estructuras comunes de acción de verdadero alcance mundial. Con el proceso de distensión iniciado a finales de la década pasada, que supone precisamente para Alemania y Europa sensibles transformaciones, es indudable que –ya sólo por los esfuerzos en reducir la carrera de armamentos– se creen condiciones más favorables para llevar a cabo una efectiva política mundialmente coordinada de desarrollo. Sin embargo, no se pude descartar el peligro de que la mutua fijación de los adversarios de antaño en los asuntos del Norte, por un lado, y la dinámica propia de los mercados capitalistas, por otro,

hagan que las tareas pendientes en el Sur y los problemas de alcance mundial no consigan acaparar toda la atención que merecen.

En las Tablas 2 y 3 se ofrece una serie de indicadores que exponen la marcha del desarrollo social y económico en las distintas regiones del mundo, tanto las correspondientes a los países industrializados occidentales y socialistas como a los países en vías de desarrollo; estos últimos están representados de forma ejemplar por Nigeria y China. Las cifras muestran que la República Federal se encuentra «metida de lleno» en la corriente del proceso mundial de modernización, que ciertamente ha tenido repercusiones muy diferentes y a veces hasta del todo contrarias en las distintas regiones.

La primera de las dos tablas, en la que se recogen parámetros importantes relativos a los cambios demográficos, ilustra las diferentes pautas de desarrollo de las sociedades que se encuentran demográficamente todavía en una fase de crecimiento o en una de progresivo descenso, o en una de total estagnación. Datos como el índice general de fecundidad (número de nacimientos por mujer en edad de concebir) o el de mortalidad infantil (por 1.000 niños nacidos vivos) no sólo ofrecen un perfil biológico de la dinámica demográfica, sino que a la vez sirven de indicadores para exponer el nivel de asistencia social, tanto individual como colectivo, y la concepción que por término medio se tiene en la sociedad en el papel de la mujer, de la pequeña familia y del niño. Finalmente, las tasas de escolaridad remiten al papel social que desempeña el sistema educativo en cuanto a la protección y distribución de las oportunidades de vida. Una característica de todos los países industrializados es el marcado retroceso de las cifras de nacimientos: en la mayoría de los países aquí indicados el índice se situó por debajo de 2; lo que significa una disminución a largo plazo de la población. Este proceso de cambio demográfico resulta muy acentuado en la República Federal, si bien no constituye un caso especial, visto a la luz del desarrollo estructural a largo plazo. De modo paralelo a la disminución a largo plazo del porcentaje de niños y jóvenes, se registrará en la mayoría de los países industrializados durante las próximas décadas una dramática subida del porcentaje de ancianos y de «muy ancianos». Los inevitables ajustes político-sociales, tanto en el nivel del sistema de pensiones como en el de la necesidad de crear nuevos espacios vitales y posibilidades asistenciales para la población anciana, dan motivo para pensar que la necesaria redistribución de recursos irá en detrimento del sector educativo.

La dinámica propia del Tercer Mundo se desvía de manera característica de estas corrientes de desarrollo: se ha conseguido reducir drásticamente la mortalidad infantil (sobre todo, gracias a una mejora en el abastecimiento de la población y en la asistencia sanitaria elemental), pero el índice medio de natalidad para el conjunto del Tercer Mundo ha disminuido sólo ligeramente. China, con su política restrictiva de planificación familiar desde hace varias décadas, constituye un caso atípico (aunque cuantitativamente importante); Nigeria mantiene hasta ahora un índice constante de natalidad, aproximándose bastante a la media del Tercer Mundo. Ello significa para muchos de estos países la duplicación de su población en un espacio de veinticinco a treinta y cinco años. Las repercusiones, desde el punto de vista tanto de la infraestructura social y del aprovechamiento o de la

TABLA 2

Datos demográficos de algunos países representativos
(1960, 1987 y 2025/2030)

Países	Población (millones)			Índice general de fecundidad (1)		Mortalidad Infantil (2)		Menores 15 años, 65 o más años (% de la población total)						Tasas de escolarización Grado secundario		Escuelas superiores	
Año (3)	1960	1987	2025	1960	1987	1960	1987	1960	1987	2030	1960	1987	2030	1960	1987	1965	1980
España	30	39	41	2,8	1,8	50	10	27	22	17	8	12	17	38	98	6	32
Francia	46	56	61	2,7	1,6	27	9	26	20	17	12	14	22	56	95	16	30
Gran Bretaña	52	57	57	2,7	1,8	23	14	23	19	19	12	15	19	66	65	12	22
Italia	50	57	53	2,3	1,5	44	9	25	28	16	9	13	22	47	76	11	25
Portugal	9	10	10	3,0	1,7	82	20	29	23	17	8	12	21	42	52	5	13
RFA	55	61	53	2,3	1,3	34	15	21	15	15	11	15	26	55	72	9	30
Hungría	10	11	10	2,2	1,8	48	27	25	21	–	9	12	–	31	70	13	15
Polonia	30	38	44	3,0	2,3	56	24	34	26	–	6	10	–	58	80	18	17
RDA	17	17	–	2,4	1,8	39	9	21	19	–	14	25	–	60	76	19	31
Unión Soviética	214	283	–	2,7	2,4	33	25	31	25	–	7	9	–	40	99	–	22
EE.UU	181	243	300	3,7	1,9	26	14	31	26	19	9	12	20	100	100	40	59
Japón	94	122	125	2,0	1,8	30	7	30	20	17	6	11	20	82	96	13	29
Nigeria	52	107	266	6,9	6,9	183	102	45	–	–	2	–	–	5	29	0	3
Rep. Popular China	683	1.069	1.528	5,8	2,4	165	33	39	29	–	5	6	–	24	42	0	2

(1) Referido a mujeres entre 15 y menos de 45 años.
(2) Fallecidos durante el primer año de vida por 1.000 nacidos vivos.
(3) Datos del año indicado o del más cercano a él.

Fuente: The World Bank, *World Tables,* 3 edición y edición de 1988-1989; Statistisches Bundesamt, *Stat. Jahrbuch für das Ausland 1989;* UNESCO, *Statistical Yearbook 1986.*

explotación abusiva de los recursos agrícolas, como del necesario desarrollo de la industria, son evidentes. Incluso China, con su índice prácticamente «europeo» de natalidad, verá aumentada su población dentro de los próximos cuarenta años en otros 400 millones, como se desprende del perfil que presenta su pirámide de población joven. En base al promedio representativo de estas corrientes demográficas en las distintas partes del mundo, hay que contar con que en el transcurso de los próximos treinta-cuarenta años la población mundial, actualmente de unos 5.000 millones, llegue a duplicarse (sin que ni siquiera entonces quepa esperar un estancamiento).

El crecimiento todavía intenso de la población en la mayoría de los países del Tercer Mundo significa que, sobre todo, el sistema educativo, en cuanto parte integrante de la infraestructura, se verá sometido a fuertes tensiones. La alteración de las tasas de escolaridad en el período comprendido entre 1965 y 1986 muestra, ciertamente, una mejora en el abastecimiento escolar, del que se ha beneficiado particularmente la población joven femenina. Sin embargo, no es nada seguro que en muchos países se pueda mantener el nivel de escolarización alcanzado en los sectores primario y secundario, por causa del previsible desarrollo demográfico.

En la Tabla 3 se especifica la fuerza económica absoluta de los distintos países, con algunos indicadores brutos correspondientes al nivel de vida y social. En ella se aprecia de nuevo el enorme contraste que existe entre las distintas regiones del mundo, y ello, en cuanto al reparto enormemente desigual no sólo de las cargas, sino también de la capacidad productiva. La República Federal se ha elevado de las cenizas de la pasada guerra mundial para convertirse, entretanto, en una de las naciones industrializadas más potentes del mundo. Su potencia económica es unas tres veces mayor que la de la República Popular China. El peso económico de Portugal se encuentra situado a medio camino entre el de Hungría y el de Nigeria. El centro de la economía capitalista mundial está situado en el triángulo EEUU-CE-Japón, alrededor del cual se halla la periferia del Tercer Mundo. Los países del Extremo Oriente con un desarrollo intermedio (por ejemplo, Corea del Sur, Malasia), que no están representados en nuestra tabla, introducen una gradación más matizada en este mapa mundial del desequilibrio. Las drásticas diferencias entre las distintas regiones económicas se hacen todavía más plásticas con los datos de las respectivas rentas per capita. Los índices medios de crecimiento anual de la renta per capita ponen de manifiesto que en China, entre 1965 y 1987, dicho índice se ha triplicado a partir de un nivel muy bajo, mientras que en la República Federal y en Francia casi se ha duplicado a partir de un nivel muy alto. La tijera de la desigualdad en el bienestar entre los países no desarrollados y los industrializados no ha cesado de abrirse a lo largo de las décadas pasadas.

Las diferencias en cuanto al índice medio del nivel de vida entre las grandes regiones del mundo corren paralelas con circunstancias sociales de vida en alto grado divergentes, que proporcionan a los individuos espacios de libertad y de desarrollo también muy distintos. Por otro lado, tanto las formas actuales de riqueza como las de pobreza contribuyen a la destrucción del medio ambiente. El porcentaje correspondiente a la población activa en la agricultura muestra tam-

TABLA 3

Indicadores económicos para algunos países representativos

Países	Prod. Nac. Bruto		Crecimiento medio	Superávit/déficit presupuestario			Saldo de la balanza por cta. cte. (miles millon. dólares)		Población activa agrícola (%)		Automóviles/mil habitantes		Televisores/mil habitantes	
	(Miles millon. dólares)	*per cápita* (miles dólares)	(%)	% del PNB		(miles millon. dólares)								
Año	1987	1987	1965-1987	1972	1987	1987	1970	1987	1960	1987	1960	1987	1960	1983
España	233	6,01	2,3	−0,5	−5,2	−12	0,08	−0,05	42	15	9	266	8	256
Francia	711	12,49	2,7	0.7	−0,8	−6	−0.20	−4,09	22	7	121	394	42	375
Gran Bretaña	592	10,42	1,7	−2,7	−1,8	−11	1,91	−2,62	4	2	106	318	211	479
Italia	593	10,35	2,7	−8,1	−16,5	−98	0,77	−1,06	31	11	40	408	42	–
Portugal	29	2,83	3,2	–	–	–	−0,16	0,64	44	26a	18	124	5	153
RFA	876	14,40	2,5	0,7	−1,1	−10	0,85	44,96	14	3	78	417	84	360b
Hungría	24	2,24	3,8	–	−3,6	−1	−0,68	37	18a	3	145	10	371b	
Polonia	73	1,93	–	–	−1,7	−1	–	−0,58	48	29a	4	112	14	234c
RDA	–	–	–	–	–	–	–	–	18	4c	17	212	60	358b
Unión Soviética	–	–	–	–	–	–	–	–	42	20c	–	–	22	308
EE.UU	4.503	18,53	1,5	−1,5	−3,3	−148	2,33	−153,95	7	3	340	559	308	790
Japón	1.923	15,76	4,2	−1,9	−4,9	−94	1,96	87,66	33	8	5	241	73	258b
Nigeria	39	0,37	1,1	−0,7	−10,3	−4	−0,37	−0,36	71	68a	–	–	–	5
Rep. Popular China	310	0,29	5,2	–	–	–	0,08	0,30	–	61	–	–	–	–

a) 1980; b) dados de alta por 1.000 habitantes; c) 1985

Fuentes: The World Bank, *World Tables,* 3.ª edición y edición de 1988-1989; Statistisches Bundesamt, *Stat. Jahrbuch für das Ausland 1989;* UNESCO, *Statistical Yearbook 1986.*

bién indirectamente el grado de industrialización y de movilidad (número de automóviles) de una sociedad. En lo que a esto atañe, el desarrollo en las naciones industrializadas ha ocasionado enormes costes, omitidos durante mucho tiempo, cuyo continuo aumento a nivel mundial no puede dejar de preocupar seriamente: durante los pasados veinte años se ha venido llamando la atención, cada vez con más insistencia, sobre el hecho de que la colosal expansión del tráfico individual con motores de combustión constituye una de las principales fuentes, a escala mundial, de la contaminación del medio ambiente y del recalentamiento de la atmósfera (en los países desarrollados el tráfico y la industria son conjuntamente responsables de más del 80 por 100 de las emisiones de anhídrido carbónico). Y si la contribución del Tercer Mundo a la problemática del deterioro del medio ambiente consiste principalmente en la tala de bosques y en la desmesurada explotación agrícola de terrenos de baja calidad –ambas motivadas por la pobreza–, son bien conocidas también las consecuencias negativas para el medio ambiente y la naturaleza que derivan de la agroindustria intensiva (con una población activa agrícola cada vez más reducida) surgida en los países industrializados más avanzados.

Las cifras estadísticas sobre la difusión de receptores de televisión remiten a la importancia cada vez mayor adquirida en las últimas décadas por los medios de comunicación e información. Gracias a estos medios (prensa, cine, radio) se difunden tanto formas y estilos de entretenimiento como informaciones políticas y de toda índole con una rapidez y una extensión geográfica hasta ahora desconocidas en la historia. Para la gran masa de la población en los países más ricos, se ha convertido la televisión en una «ventana al mundo» –o a mundos de ensueño– de extraordinaria influencia. Un papel similar ha desempeñado siempre y sigue desempeñando la radio, que por su naturaleza precede a la televisión y está mucho más extendida que ésta en los países pobres. Ambos medios fueron y son de gran importancia para el proceso ideológico de modernización tanto en el Norte como en el Sur.

En conjunto considerado, el desarrollo político mundial de los últimos años ha adquirido su dinámica propia mediante los mecanismos que se esconden tras las cifras de los saldos y balanzas de los distintos países recogidas en la Tabla 3. Este complejo proceso, en el que han intervenido a la par la presión ininterrumpida hacia la ampliación de la actividad estatal (imposición tributaria y endeudamiento) y factores externos, como el desarrollo de los costes energéticos (petróleo) y del conflicto Este-Oeste (armamento), no puede ser ilustrado aquí más que a grandes trazos. Consecuencia del mismo es, por un lado, el endeudamiento del Tercer Mundo y, por otro, el desgaste recíproco de las dos grandes potencias mundiales en la carrera de armamentos. Sólo al término de la década pasada ha introducido un inesperado giro político constructivo en el proceso de distensión entre el Este y el Oeste. Por primera vez en mucho tiempo parece existir la posibilidad real de reducir el dramático desnivel económico –que, de momento, sigue aumentando– entre el Norte y el Sur, que por la fijación de las energías políticas y económicas en el conflicto entre el Este y el Oeste ha quedado hasta ahora prácticamente relegado a un segundo plano. ¿Cabe pensar que esta esperanza llegará a convertirse en realidad?

Por imperativos sociales y de política de desarrollo ha crecido enormemente desde hace mucho en todos los países la parte correspondiente al Estado en el Producto Nacional Bruto. En las naciones más desarrolladas la cuota del sector público ha pasado de un rango entre el 10 y el 30 por 100 en los años treinta a un rango entre el 35 (EEUU) y poco más del 60 por 100 (países escandinavos) en los años ochenta. En los países subdesarrollados acaparaba el sector público al término de la pasada guerra mundial alrededor de un 5 por 100 del Producto Nacional Bruto, creciendo en la década de los ochenta hasta un 25 por 100 como consecuencia de la discusión sobre la necesidad de una política de desarrollo más activa. (La «cuota pública mundial», en el sentido de la financiación de las tareas a escala mundial de todo el sistema de la ONU, no ha conseguido alcanzar, sin embargo, en todo el tiempo que va desde 1945 hasta hoy ni siquiera un 0,1 por 100 del producto social mundial.)

Habida cuenta de su absoluta y relativamente escasa potencia económica, los países subdesarrollados, incluso con una cuota como la señalada, no han podido ni pueden prescindir de la afluencia de capital procedente de países que disponen de los suficientes recursos públicos y privados. Hay que decir, no obstante, que dicha afluencia de dinero fue bastante exigua durante mucho tiempo debido a la reserva mostrada por el capital privado, explicable por las inseguras expectativas de ganancia, y a la escasa ayuda pública al desarrollo por parte de los países industrializados (entre el 0,3 por 100 y el 0,4 por 100 del respectivo Producto Nacional Bruto). Las barreras que obstaculizan la entrada de capital en muchos países subdesarrollados cayeron, coincidiendo con la subida de los precios del petróleo decidida por la OPEP a comienzos de los años setenta, puesto que las ganancias obtenidas de las naciones occidentales desarrolladas se hicieron accesibles en parte a los países del Tercer Mundo a través de los bancos privados. Mirado retrospectivamente, habría que decir que este recurso al mercado libre de capitales no ha hecho sino abrir el camino a una crisis y a una dependencia todavía más acentuadas del Tercer Mundo. Pues al cambiar a partir de 1980 la situación en el mercado mundial energético y de capitales, también cambió dramáticamente la situación del Tercer Mundo: no sólo disminuyó el flujo de capital privado, como consecuencia de que la OPEP no pudiera mantener el nivel real de los precios, sino que al mismo tiempo subió también el precio del dinero debido a la enorme demanda de capital por parte de los EEUU. Esto significó para los países subdesarrollados un espectacular encarecimiento de las deudas contraídas en los años setenta y la consiguiente imposibilidad de «refinanciarlas» a través de bancos comerciales. El balance final es que el flujo neto de capital entre los países más desarrollados y el Tercer Mundo dio un giro completo en la década pasada: mientras que hasta 1980 hubo un movimiento de capital en dirección al Tercer Mundo, hacia la mitad de los años ochenta se incrementó el flujo neto de capital hacia los países industrializados, alcanzando un volumen de 40.000 millones de dólares al año. Para poder financiar este reflujo, los países subdesarrollados tuvieron que reducir drásticamente, entre otros, los recursos públicos destinados a los distintos sectores de la infraestructura. Téngase en cuenta, a este respecto, que el volumen total de deudas acumuladas durante los pasados años por todos los países del Tercer Mundo se eleva a unos 1.200 billo-

nes de dólares (1989). Frente a esto, la ayuda pública al desarrollo sólo alcanza unos 50.000 millones de dólares al año.

La enorme demanda de capital en los mercados internacionales de dinero por parte de los EEUU, que contribuyó a aumentar en la forma que acabamos de señalar las cargas de los países subdesarrollados, fue esencialmente consecuencia de la intensificación durante los años ochenta del conflicto Este-Oeste. Reagan accedió a la presidencia de los EEUU en 1970 prometiendo realizar, en contra de su antecesor y oponente Carter, una política de reducción de la deuda pública. Sin embargo, y a pesar de haber recortado los gastos sociales, no llegó a cumplir nunca dicha promesa a causa del aumento de los gastos militares en lo que él mismo llamó la lucha contra el «imperio del mal». El déficit público del gobierno federal americano se había situado durante muchos años a la altura de más de 200.000 millones de dólares anuales. La demanda de capital que ello había generado no pudo ser satisfecha con recursos externos por la razón decisiva del rápido empeoramiento de la balanza americana por cuenta corriente: las importaciones de bienes y servicios superaban con mucho las exportaciones. A partir de 1980, con un nivel todavía equilibrado, el déficit de la balanza de pagos corrientes se disparó hasta volver a alcanzar los cerca de 200.000 millones de dólares por año. Este persistente déficit del Estado federal americano, de la nación, tuvo que ser financiado recurriendo a los mercados internacionales de capital. Las cifras de la Tabla 3 ponen claramente de manifiesto que ni siquiera la potencia económica de los dos países occidentales más fuertes, la República Federal y el Japón, con sus ingentes excedentes de exportación, bastaba para financiar los déficits americanos.

Por lo que se refiere a la Unión Soviética, los esfuerzos por no quedarse a la zaga en el terreno político-militar y de rearme de su rival americano hicieron que también la primera potencia del bloque socialista se precipitara en una aguda crisis económica. Ésta se fue agravando cada vez más no sólo por la carga que suponía para algunos países socialistas el pago de los créditos tomados en los años setenta, sino también por las enormes pérdidas que sufrió la Unión Soviética en la guerra de Afganistán. Como, por otro lado, la Unión Soviética no tenía la posibilidad de refinanciar los créditos acudiendo a los mercados internacionales de capital, al bloque de los países socialistas sólo les quedó el camino de la inflación, tanto encubierta como abierta. Por la parte americana se hablaba oficialmente de hacer que el enemigo se «armara hasta la muerte». Ciertamente, el presupuesto de la Unión Soviética para armamentos en los años ochenta no alcanzó nunca el nivel absoluto del americano, que en 1988 fue de unos 300.000 millones de dólares. Sin embargo, la suma estimada para la Unión Soviética de 250.000 millones de dólares representaba un porcentaje mucho más alto del PNB que el de los EEUU; según fuentes inoficiales soviéticas, se trataba de un 20 por 100, frente al 6 o el 7 por 100 del rival americano.

Es mérito de la política de Gorbatschow no haber intentado evadirse de la enorme crisis interna por la que atraviesa la Unión Soviética a base de agravar las tensiones internacionales. La profunda transformación de la política interior y exterior soviética se aprecia al término de la década de los ochenta en la retirada de

Afganistán y en el hecho de haber tolerado –¡y hasta apoyado indirectamente!– las revoluciones ocurridas en la RDA, Checoslovaquia, Bulgaria y Rumania. Más aún, este cambio de rumbo ha llevado incluso a permitir la creación de movimientos nacionales y antisocialistas dentro de las propias repúblicas de la Unión Soviética. Detrás de todo ello se esconde no sólo el reconocimiento de la relativa superioridad de los mecanismos económicos del mercado libre frente a la mejor economía planificada burocráticamente que se pueda pensar, sino también –y esto es algo único hasta ahora– un alegato socialista en pro de la apertura democrática, la tolerancia y el pluralismo.

De todo esto ha resultado, al término de la década pasada, una constelación ideológica y política radicalmente nueva. Por primera vez desde hace cuarenta y cinco años aparecen necesitadas y capaces de revisión muchas de las premisas fundamentales del antagonismo entre el Este y el Oeste y, por ende, del desarrollo mundial. Aparte de los difíciles problemas que se les plantean a los herederos del socialismo real y al conjunto de las naciones más desarrolladas, queda abierta a estas alturas la pregunta de si los países ricos del Norte tendrán la fuerza política y moral necesaria para cumplir sus obligaciones de cara a la sociedad mundial. Y esto no es únicamente una cuestión de responsabilidad social frente al Tercer Mundo, sino que plantea igualmente la incógnita de la supervivencia de todos en *un único* mundo.

5. CAMBIO SOCIAL Y EFECTOS EDUCATIVOS

El panorama que presenta actualmente la situación política mundial nos vuelve a llevar al tema propio de esta serie de trabajos, o sea, al desarrollo del sistema educativo y a sus posibles repercusiones sociales y políticas en la República Federal. Pues una cosa es evidente: un radical cambio de rumbo político en el mundo «rico», como consecuencia del cual se altere simultáneamente el orden tradicional de prioridades, no puede apoyarse exclusivamente en una minoría que piensa globalmente. En los sistemas democráticos presentes no cabe esperar una mayor apertura hacia los desarrollos internacionales y los problemas a largo plazo si no se cuenta con el sostén de una amplia mayoría de la población. El cambio de orientación tiene como prerrequisito una conciencia *general* más aguda de los problemas; ya que, además de las inversiones en la reconstrucción y compensatorias necesarias en las antiguas regiones del socialismo real, exige –y más en la República Federal– enormes esfuerzos de redistribución financiera y no pocas cargas adicionales, es decir, una mayor ayuda al desarrollo. Todo ello afectará también al ciudadano particular, que indudablemente se verá obligado a introducir algunos cambios incluso en su vida cotidiana.

Es evidente que un cambio así de conciencia constituye esencialmente un problema educativo, que de ninguna manera puede ser solucionado con la simple oferta de programas adicionales de ilustración y de contenidos educativos especiales. No cabe duda de que se impone ampliar el horizonte problemático que normalmente se transmite a los escolares alemanes a través de las asignaturas político-históricas y sociales. Sin embargo, y a la vista de las experiencias realiza-

das hasta el presente, todo cambio radical del canon escolar y todo intento de encomendar nuevas tareas al sistema educativo tropiezan con fronteras relativamente rígidas. Responsables de ello son no sólo tradicionales sociales y relativas a los contenidos, que son defendidas como si fueran algo obvio o intocable por profesionales de la enseñanza y representantes de ciertos estamentos. Y lo cierto es que la escuela parece conseguir sus más esenciales efectos de una manera básica, que roba al debate sobre los contenidos gran parte de su significación. Lo más decisivo de todo es configurar los procesos de aprendizaje que tienen lugar en esta institución de tal manera que se consiga extraer al individuo de su inmediato y acostumbrado mundo de la vida, situándolo a una distancia crítica frente a lo que puede parecer la esfera lógica y natural del origen y del trabajo de cada uno. Este distanciamiento de la absoluta referencia a la realidad y a la situación social en favor de una experiencia supletoria –que, con la general prolongación de los años de escuela, reclama para sí, por término medio, un espacio cada vez mayor en la vida del individuo–, constituye simultáneamente el fallo y la oportunidad de la escuela. Como institución de instrucción formalizada, la escuela sólo puede cumplir su función propia bajo la forma exigente de una «cultura de la reflexión» cuyo núcleo social se halla en la confrontación racional con la realidad y en un clima de abierto esfuerzo por aprender y adquirir conocimientos.

En este sentido, la escuela no es un lugar de enraizamiento social. Su cometido es liberar al individuo de las muchas y casuales vinculaciones parciales –que en las sociedades tradicionales del Tercer Mundo constituyen todavía hoy un poder compacto– para integrarlo, por lo menos a nivel nacional, en un nuevo orden social abierto, móvil y pluralista. Si bien de otra forma, a esta lógica se ajusta asimismo el desarrollo de la instrucción en el marco circunstancial propio de los países más avanzados: los procesos educativos cada vez más dilatados y mejores en los que participa un contingente cada vez más numeroso de personas amplían y aumentan las oportunidades de cogestión activa no sólo en la vida laboral, sino también en el ámbito político y social. El sistema educativo se revela como un motor esencial, de cara a la realización de un orden social moderno en el que ya no se encuadre al individuo en razón de su específica pertenencia familiar o étnica; en él sólo pude tener cabida el individuo como persona y como ciudadano emancipado y responsable.

En los últimos años se ha venido llamando insistentemente la atención sobre los posibles «puntos flacos» que presenta esta recíproca relación entre sistemas sociales cada vez más universalistas y procesos de individualización. ¿Qué garantía existe de que en esta especie de alienación de su vinculación con la tradición y con el contexto social inmediato, promovida también precisamente por la escuela, no se empuja al individuo al aislamiento, sino que se le capacita para desarrollar una actividad social más rica y extensa? ¿Qué relación guardan los *standards* cognitivos y los modelos analíticos estimulados por el sistema educativo con la creación de vinculaciones a una jerarquía de valores y de relaciones de solidaridad generalizadas? Sobre estas cuestiones se ha debatido no poco durante los pasados años en el marco de la polémica en tor-

no a la educación como medio de transmisión de valores, sin que se haya llegado hasta ahora a un consenso general y definitivo.

Aunque con ciertas reservas, de la Tabla 4 se puede inferir que en las últimas décadas, y en dependencia del nivel de instrucción y de la edad, en la República Federal ha ocurrido –y, por lo que se ve, sigue ocurriendo– un sensible desplazamiento en lo que atañe a las orientaciones político-sociales básicas. Como es habitual, de la parte conservadora se oye que este desarrollo lleva únicamente o, por lo menos, en primer lugar a la progresiva destrucción de unos contenidos que hasta ahora venían guiando la conducta, a la abdicación de valores tradicionalmente considerados como imperativos e irrefragables. Sin embargo, los datos dan pie a una interpretación más positiva: parece que una minoría cada vez más numerosa está consiguiendo establecer, o se esfuerza por conseguirlo, un equilibrio entre valores personales de naturaleza individualista y exigencias sociales de integración. Detrás de la orientación hasta ahora predominante hacia bienes *materiales* y políticos de orden, que ha condicionado en el pasado los conflictos de distribución social, asoma un empeño cada vez más difundido por realizar una «política nueva» que incluye desde prioridades como la creación de mayores espacios de libertad individual y el fomento de una participación más intensa en los procesos político-sociales de decisión, hasta la disposición para defender los intereses de minorías sociales y/o participar en la configuración de

TABLA 4

«Postmaterialistas», por nivel educativo y edad, en 1980 y 1988
(porcentaje sobre el grupo correspondiente de igual educación y edad)

Grupo de edad	Graduación más alta							
	Escuela Elemental		*Realschule*		Bachillerato Esc. Superior		Total	
	1980	1988	1980	1988	1980	1988	1980	1988
18-29 años	13	26	24	37	53	65	28	44
26-37 años	–	26	–	39	–	42	66	–
30-44 años	11	21	16	40	42	64	17	36
38-52 años	–	16	–	26	–	55	–	25
45-59 años	5	15	12	19	20	46	7	20
53-67 años	–	11	–	21	–	24	–	14

Fuente: Allbus, 1980 (n = 2.113) y 1988 (n = 2.873).

un medio ambiente más humano. Cuanto más cualificado es el nivel de educación, es decir, cuanto mayores han sido las oportunidades de aprender ofrecidas y más intensamente se han aprovechado, más abundan las correspondientes

orientaciones hacia valores «postmaterialistas». Naturalmente, los efectos educativos tomados por sí solos explican únicamente una parte de estos cambios; el influjo de la educación escolar y universitaria formalizada sobre el «habitus» político ha sido bastante menos marcado en las generaciones de más edad que entre las jóvenes generaciones de hoy. El contingente de «postmaterialistas» en los distintos niveles de educación ha ido aumentando sin cesar con el paso del tiempo. A menos que se haga principal responsable de estas diferencias entre las generaciones a la reforma interna (en contenido y en nivel) del sistema educativo, hay motivos más que suficientes para suponer que en tales diferencias ha influido el cambio ocurrido en las circunstancias generales de vida. Éstas operan conjuntamente con las experiencias educativas de múltiples maneras. A favor de dicha suposición está el hecho de que con la conclusión de la fase de aprendizaje parece que no se interrumpe el proceso de cambio de orientación descrito. A este respecto, se puede constatar que la creciente participación en todos los niveles de instrucción genera un efecto adicional y doblemente acumulativo: el aumento del porcentaje correspondiente a los individuos de mayor nivel educativo incrementa también el número de nuevos grupos políticos, cuyo creciente influjo social repercute, a su vez, en otros sectores de la población. Así se explica que la minoría con orientaciones postmaterialistas entre los graduados de la Escuela Elemental haya ido aumentando sin cesar entre 1980 y 1988.

Con todas las reservas justificadas que hay que tener en relación con el poder de las ideologías, hay indicios de que se va camino de una *sociedad de la educación*. Las repercusiones políticas deseables a las que nos hemos referido más arriba han dejado de ser sólo aspiraciones todavía no satisfechas –en parte, son ya una realidad–.

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

RESISTENCIAS A LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX EN ESPAÑA

GABRIELA OSSENBACH SAUTER (*)

ANTONIO VIÑAO FRAGO, *INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y RACIONALIDAD CIENTÍFICA. LA ESCUELA GRADUADA PÚBLICA EN ESPAÑA (1898-1936)*, Madrid, Akal, 1990, 172 pp.

Al describir el proceso de organización de la educación pública en los países occidentales en el siglo XIX, W. Frijhoff habla de la creación de una «oferta escolar» omnipresente que incide en todos los dominios de la vida social y supone una nueva coyuntura intelectual, una mutación en las mentalidades. La escolarización pasa a convertirse en norma común y la organización escolar sistematizada pierde en flexibilidad lo que gana en influencia sobre el destino de los individuos y de las colectividades. «La generalización del modelo escolar cambia, en efecto, la naturaleza misma del aprendizaje. En adelante, éste se efectuará en común, añadiendo un ropaje intelectual a las operaciones manuales, dentro de una disciplina colectiva y según los ritmos fijados con anterioridad y desde arriba, sin preocupaciones de rentabilidad económica inmediata, y en un lugar separado generalmente del espacio de trabajo. Gracias a esta puesta entre paréntesis de las exigencias de la vida cotidiana, los valores transmitidos por el modelo escolar pueden ser inculcados al alumno a golpe de horarios, de ejercicios, de cursos y de lecciones. De lugar de aprendizaje suplementario, relativamente marginal para la mayoría, la escuela bajo todas sus formas pasará a ser en el siglo XIX no solamente la fuente primordial del saber-hacer y del saber-vivir, sino además el modelo uniforme de la organización de la duración, de la disciplina de trabajo y de la economía del tiempo: el modelo escolar disciplinado y ritmado, con su estructura de emulación interpersonal, se convertirá en modelo universal de comportamiento social. A largo plazo, su generalización afectaría a las propias formas de organización de la vida social» (1).

Este proceso de organización escolar que lentamente se transfiere a otras formas de funcionamiento de la vida social, se realiza mediante la introducción de

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

(1) W. Frijhoff (Ed.), *L'offre d'école. The Supply of Schooling*, París, Publications de la Sorbonne/Institut National de Recherche Pédagogique, 1983, pp. 5-6.

una jerarquía en la escuela, jerarquía que se apoya en las nuevas adquisiciones de las ciencias médicas, la psicología, la antropología, etc. y que sirve para fijar una relación entre edades y aprendizajes, así como para impedir que las individualidades se alejen de una norma común. Es éste un fenómeno que se va produciendo a lo largo del siglo XIX y que debe ir respondiendo a la complejidad de la sociedad en un período de paulatina industrialización y de surgimiento de nuevos grupos sociales.

En este amplio contexto se sitúa la temática que aborda la obra de Antonio Viñao, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España* (1898-1936) (Madrid, Akal, 1990), en la cual su autor se propone analizar la aparición y difusión de un nuevo modelo de organización escolar que constituye «una cultura o modo de vida específico» (p. 7). Más concretamente, se trata de la implantación en el sistema público de enseñanza en España de la escuela *graduada,* es decir, de un nuevo tipo de escuela que debía sustituir a la escuela unitaria de un solo maestro que enseñaba a un grupo de alumnos de edades y conocimientos muy variados en un mismo local escolar. La escuela graduada, por el contrario, se define como una escuela con varias aulas, maestros y grados, en la cual los alumnos se clasifican lo más homogéneamente posible en función de su edad y conocimientos. Esta transformación de la «escuela-aula» en «escuela-colegio» se inicia lentamente en España en 1898 y su gestación se produce en un período crucial que estudia Viñao y que abarca hasta 1936. Su génesis coincide con un amplio movimiento internacional centrado en el estudio de la infancia, la paidología y la pedagogía experimental, disciplinas que sirvieron de fundamento teórico y *científico* para la nueva estructura organizativa y académica de la escuela.

En el libro se exponen aspectos muy diversos de la implantación de la escuela graduada, desde la arquitectura escolar adecuada para esta nueva forma de organización, hasta la selección de sus maestros y directores, su organización interna y los recursos más estrictamente pedagógicos empleados, ya sean los criterios de clasificación, distribución, evaluación y promoción de los alumnos, los modos de actuación del maestro dentro del aula o los medios didácticos utilizados para la enseñanza.

Se trata, en definitiva, de una obra pionera que analiza cómo las importantes transformaciones en la evolución de un sistema educativo se traducen en el interior de la escuela. Con ello se convierte en un trabajo que prácticamente inaugura en España los estudios de Historia del Currículum, disciplina que concebimos como una historia de la escuela en tanto que institución formal, en la cual la distribución del espacio y el tiempo juegan un papel determinante. Hay que destacar el uso que hace el autor de fuentes poco convencionales todavía entre los historiadores de la educación española, tales como diarios e informes de maestros, libros de registro, memorias y otros documentos escolares, planos de edificios dedicados a escuelas e informes de inspectores de primera enseñanza, entre otras muchas fuentes como las legislativas, las intervenciones de maestros en Congresos Pedagógicos, o los artículos en revistas especializadas y periódicos de la época, por citar sólo algunas. La riqueza y exhaustividad de las fuentes son en esta obra de Viñao de un indudable valor y difíciles de superar.

La misma índole de las fuentes es la causa de que una lectura detenida de la obra pueda producir la sensación de que contiene un excesivo acopio de datos descriptivos, dejando al lector algunas importantes cuestiones explicativas sin responder. Es cierto que el objetivo del libro es el de dar a conocer el funcionamiento interno de la escuela graduada pública en España, y en ese sentido su aportación es importantísima. Pero el autor mismo destaca que sobre este tema falta una visión de conjunto «con un objetivo global no expositivo sino interpretativo, es decir, teórico» (p. 8). Expresamente Viñao reconoce rehuir un tratamiento exhaustivo o especial de cuestiones contextuales que aparecen a lo largo de su obra. Parece necesario, pues, seguir avanzando sobre este tipo de cuestiones, sobre las cuales quisiéramos hacer al menos algunas reflexiones, señalando ciertos problemas que consideramos no resueltos. Su clarificación resulta impredecible para poder comprender el fenómeno no sólo dentro de España, sino también desde una perspectiva comparativa especialmente importante en este tema, dado que los fundamentos teóricos y el modelo práctico de la escuela graduada se inscriben dentro de un intenso movimiento de intercambio de ideas sobre psicología y pedagogía experimentales y de una actitud racionalista que afectó a la educación en todo el ámbito occidental en la época.

Básicamente, la cuestión que salta a primer plano al tratar de la introducción en España de las innovaciones pedagógicas de la primera mitad del siglo XX, es la de la esencia misma del Regeneracionismo y la adecuación o la debilidad de las propuestas reformadoras que se produjeron a lo largo de este período, alcanzando hasta la Segunda República. M. Depaepe (2) ha analizado algunos factores sociohistóricos que condicionaron el auge del movimiento que entre los años 1890 y 1914 impulsó en Estados Unidos y Europa el estudio de la infancia, la paidología y la pedagogía experimental, y ha destacado la función social que se asignó a la aplicación de métodos experimentales en la educación y a la racionalización de la escuela en una sociedad en proceso progresivo de urbanización e industrialización. En ese sentido señala a esta nueva educación objetivos tales como los de moralización, uniformación, preservación del orden establecido, democratización, eficacia, productividad, etc.

En España, la introducción de la escuela graduada en el sistema público de enseñanza fue, como señala Viñao, muy lento y constituyó casi exclusivamente un fenómeno urbano. En 1935 las escuelas unitarias representaban todavía el 82,4 por 100 del total. A todas luces, como el propio Viñao señala, los criterios de clasificación, jerarquización y selección que estaban a la base de la escuela graduada no eran todavía «una exigencia externa, de índole estructural y social» (p. 129). Por el contrario, en el período estudiado «otros mecanismos selectivos más poderosos restaban importancia social y académica» a los mecanismos de promoción empleados por la nueva escuela graduada. No parece que en ese momento se hubiesen desarrollado todavía en España las características de una sociedad meritocrática que pudiera exigir de la escuela la legitimación de criterios como los de clasificación, disciplina y eficacia.

---

(2) M. Depaepe, «Social and personal factors in the inception of experimental research in education (1890-1914): an exploratory study», *History of Education*, vol. 16, n.º 4 (1987), pp. 275-298.

Viñao coincide al señalar este tipo de relaciones entre los fundamentos de la escuela graduada y la sociedad (véase el capítulo 9 de su obra), mas quedan sin resolver importantes cuestiones a la hora de analizar tales interacciones en el caso español. A pesar de destacar que para los promotores de la escuela graduada en España lo más importante era la *clasificación* de los niños sobre la base de unos criterios racionales y científicos, a cuya determinación debía contribuir la nueva pedagogía experimental, Viñao se pregunta: clasificar ¿para qué? La respuesta a esta cuestión resulta imprecisa: «La clasificación, en último término, bajo cualquier método o técnica, no era más que la legitimación de la selección, la objetivación científica de un sentimiento o criterio grupal, del modo de pensar, sentir y valorar de aquel o aquellos grupos profesionales y/o sociales que, en cada momento determinado, consiguieron imponer académicamente sus criterios particulares, aquellos que les prestigiaban y eran favorables» (p. 96). ¿De qué grupos sociales hablamos? ¿Qué criterios gozaban de prestigio o resultaban favorables? Aparentemente, los requerimientos de la sociedad a la escuela no fueron claramente formulados por los promotores de esta nueva organización escolar que, según Viñao, «creaba dudas, vacilaciones y recelos porque sus virtualidades y consecuencias, por lo general, se desconocían y sólo en ocasiones se intuían» (p. 9). Quedan grandes interrogantes a este respecto: ¿qué significa realmente que la escuela graduada fuera «una de las banderas del regeneracionismo?»

Según lo ha estudiado A. Terrón para el caso asturiano a principios del siglo XX, en la mente de los promotores de medidas de racionalización e higiene en las escuelas asturianas existió una clara idea de que éstas debían responder a la demanda de orden social y de productividad que imponía una favorable coyuntura de la industria del carbón en ese momento (3). Es necesario indagar si esos requerimientos de la estructura socio-económica a la escuela fueron tan evidentes en otras regiones de España con diverso grado de industrialización, urbanización y crecimiento demográfico. Porque hay que tener siempre presente que la lenta introduccín de la escuela graduada en España convive con cuotas aún muy considerables de analfabetismo y de trabajo infantil, así como todavía con debates importantes sobre la conveniencia misma de la obligatoriedad de la enseñanza (4). Frente a esa realidad, la escuela graduada resulta anacrónica y su introducción podría parecer una mera cuestión de moda, de progresismo de algunos maestros o de ciertos grupos de élite que buscaban la aproximación a Europa y, en definitiva, de

(3) A. Terrón Bañuelos, *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*, Oviedo, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias, 1990. Véase igualmente, de la misma autora, «El sentido de la educación popular como educación de las necesidades (Las funciones de la escuela en la Asturias industrializada)», en J.-L. Guereña y A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, pp. 143-158.

(4) Sobre estos temas, véanse, entre otros muchos, A. Viñao Frago, «The History of Literacy in Spain: Evolution, Traits and Questions», *History of Education Quarterly*, vol. 30, n.º 4 (1990), pp. 573-599; A. Tiana Ferrer, «Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 6 (1987), pp. 43-59; A. Mayordomo, «Actitudes y conductas sociales ante la educación popular en la sociedad valenciana de la segunda mitad del siglo XIX» y L. M. Lázaro Llorente, «Actitudes en torno a la educación obligatoria en la Restauración. El caso de Valencia», en J.-L. Guereña y A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, pp. 159-188 y 189-231, respectivamente.

mimetismo de experiencias que en otros países respondían a una situación social y económica muy distinta y más compleja. Como lo ha señalado Paul Aubert, los intelectuales reformistas de la Restauración percibieron y analizaron los problemas de España en términos culturales. A pesar de una indiscutible renovación cultural minoritaria (la famosa «Edad de Plata») y de un progreso real en materia de alfabetización, el régimen de la Restauración y la acción de los intelectuales no pudieron modificar las antiguas estructuras económicas, sociales, políticas y mentales. La creación de una escuela pública de calidad sería una reivindicación que llegaría sin resolverse hasta la Segunda República (5).

Es necesario, pues, abordar el estudio de la educación en la España de la primera mitad del siglo XX desde una perspectiva sociológica que contraste las actitudes tan frecuentemente apologéticas en el análisis del movimiento regeneracionista. Analizar el peculiar desarrollo de la sociedad capitalista en España en las primeras décadas de este siglo en relación con el origen de la escuela graduada podría dar importantes pautas para comprender por qué los principios teóricos de la moderna organización industrial y de gestión económica que subyacen de alguna manera a la burocratización y graduación de la escuela pública no tuvieron un importante arraigo sino hasta la década de los años sesenta, mientras que, por el contrario, se siguió asignando a la enseñanza el objetivo de transmitir valores más tradicionales y distintos a los hábitos de disciplina propios de organizaciones complejas (6). A la vez podría ser ilustrativo contrastar respecto a la escuela primaria pública el principio de la graduación de la enseñanza en el sector privado o en el nivel de la educación secundaria, donde este principio se introdujo con anterioridad y probablemente con menores resistencias. De esta forma podría comprobarse si existió una mayor coherencia entre los principios de clasificación, jerarquización y selección que subyacen a la escuela graduada y los requisitos que la sociedad imponía a los hijos de las clases sociales más acomodadas.

Otro tema de enorme interés que suscita la introducción de la escuela graduada en el sistema público de enseñanza en España es el de la profesionalización de los maestros y sus resistencias a la implantación del nuevo tipo de organización escolar. Sin lugar a dudas, la introducción de métodos empíricos en la pedagogía y la psicología promovió la profesionalización y contribuyó al prestigio de los educadores. La nueva escuela graduada requería mayor cualificación de unos maestros cuya importancia social debía aumentar paulatinamente. Es por ello por lo que, paralelamente a la difusión del nuevo tipo de organización escolar, se promovieron importantes iniciativas para mejorar la formación de los maestros. Esta idea aparece con insistencia en los reformadores de principios del siglo, como es el caso de Cossío, quien insistiría constantemente en la necesi-

(5) P. Aubert, «Culture et inculture dans l'Espagne de la Restauration: un nouveau discours sur l'école? (1909-1923)», en J.-L. Guereña y A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez/UNED, 1989, pp. 496 y 508.

(6) Sobre la transmisión de estos valores tradicionales, vid. J. Varela, «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España», en A. Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta, 1979, así como J. A. Cieza García, «Mentalidad y educación en España durante el primer tercio del siglo XX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 5 (1986), pp. 299-316.

dad de mejorar la preparación y dignificar la figura del maestro. Esta preocupación motivaría igualmente creaciones como la de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909), posteriormente sustituida por la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid (1932), a la que se sumaría la de la Universidad de Barcelona (1933) (7). Los avances en esta materia serían, sin embargo, tan lentos como la difusión de la escuela graduada, y la reforma de los estudios propiamente de Magisterio se emprendería con firmeza sólo después de instaurarse la Segunda República.

La causa de este retraso en la formación de los docentes se deduce probablemente de la misma situación que hemos venido señalando, pero constituiría un obstáculo añadido para la implantación de la escuela graduada. Según se desprende del libro de Viñao, el debate sobre la escuela graduada entre los maestros no se llevó a cabo en torno a los aspectos científicos y racionales de la educación que se iba implantando, sino que se produjo fundamentalmente como un conflicto de poder. Es ésta una cuestión a la que Viñao dedica gran atención, explicándola como un conflicto gremial permanente y una lucha por la distribución del poder en el interior de la organización escolar, dentro de la cual directores y maestros debían someterse también a determinadas jerarquías y distribución de roles, así como a controvertidos criterios de selección. La escasa cualificación de los maestros y sus actitudes como grupo social de tipo funcionarial y burocrático se convirtieron en un obstáculo para la implantación de medidas de progreso, a pesar de la innegable presencia de importantes asociaciones magisteriales progresistas y abanderadas de las innovaciones pedagógicas que traía consigo la escuela graduada.

El estudio de las actitudes de los maestros que ha hecho Antonio Viñao en relación con el origen de la escuela graduada supone una importante aportación para el estudio socio-histórico de las profesiones, en este caso de la profesión enseñante, de su configuración como «cuerpo» y de sus actitudes frente a las reformas e innovaciones en educación. Es este un tema que constituye una nueva brecha por abrir en la investigación histórico-educativa en España (8).

---

(7) Sobre la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, véase la obra reciente de A. Molero Pintado y M. M. del Pozo Andrés (Eds.), *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Alcalá de Henares, Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá de Henares, 1989.

(8) Una investigación ejemplar y exhaustiva sobre la historia de la profesión del maestro, referida a Portugal, es la de A. Nóvoa, *Les temps des Professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols.

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CONTRA LA SIMPLICIDAD

J. FÉLIX ÁNGULO (*)

Th. S. Popkewitz (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual.* Mondadori. Madrid ISBN: 84-397-1370-3. 239 páginas. Trad. A. Ballesteros. (Original: Londres, Falmer Press, 1984.)

Th. S. Popkewitz (Comp.) (1990) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia. Valencia. ISBN.: 84-370-0632-5, 324 páginas. Trad. Roc Filella (Original: Londres, Falmer Press, 1987).

1. Th. S. Popkewitz «Ideología y formación social en la educación del profesorado, 2. P. H. Mattingly «Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado», 3. M. W. Apple «Trabajo, enseñanza y discriminación sexual», 4. M. Ginsburg «Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: El caso de los futuros profesores», 5. K. Densmore «Profesionalismo, proletarización y trabajo docente», 6. G. Whitty, L. Barton y A. Pollard «Ideología y control en la educación del profesorado: Análisis de la experiencia más reciente en Inglaterra», 7. C. Combleth «La persistencia del mito en la educación del profesorado y en la enseñanza», 8. B. Schneider «Orígenes y desarrollo de la educación del profesorado», 9. H. St. Maurice «Supervisión clínica y poder: regímenes de la gestión docente», 10. H. Giroux y P. McLaren «La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición», 11. L. E. Beyer y K. Zeichner «La educación del profesorado en el contexto cultural: Más allá de la reproducción», 12. Th. S. Popkewitz «Conocimiento e Interés en los estudios curriculares.»

«Un hombre cuyo oficio es escribir
o enseñar o las dos cosas a la vez,
un hombre que profesionalmente
tiene una actividad de profesor y de sabio,
en suma un intelectual, es un hombre
que sólo aparece con las ciudades»
Jacques Le Goff

«La *praxis* implica actuar en la *polis*»
Th. S. Popkewitz

(*) Universidad de Málaga.

INTRODUCCIÓN (**)

Los dos libros con los que pretendo mantener en este escrito algún grado de conversación intelectual y reflexiva son dos libros profundamente sorprendentes. La sorpresa viene justificada en razón de algunas cuestiones que quisiera exponer inmediatamente.

Sorprende, primero, que el tipo de análisis y la forma discursiva que estos libros muestran, provenga de investigadores educativos, tan preocupados como estamos en este país con nuestros menesteres y tan acostumbrados a que sean otros intelectuales a los que despectivamente solemos llamar «filósofos» o «epistemólogos» los que se dediquen a este tipo de minucias. Sorprende, en segundo lugar, la multitud de fuentes desde las que se alimenta dicho análisis y dicho discurso: la sociología del conocimiento, la historia del currículum (1), la economía política, la teoría crítica, las teorías del poder, la ética, etc. Y sorprende, a su vez, y, en tercer lugar, que interroguen y orienten su mirada a lugares, hechos y acontecimientos que normalmente aceptamos como cuestiones sabidas e intrascendentes, cuando no, como fuentes de algunos de nuestros dogmatismos e ignorancias más asentados (2).

Pero también sorprende, además, porque estos textos, a pesar de que provienen de realidades culturales y educativas en apariencia muy distintas a la nuestra, son dos libros que tienen una vigencia con respecto a nuestros problemas difícilmente creíble hace algunos años. Quiero decir que la relectura del libro de Popkewitz *Paradigma e ideología en investigación educativa,* y la lectura reciente y por primera vez del otro libro que dicho autor es compilador (*Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*) ha supuesto para mí una constante remisión a algunas de las circunstancias y vicisitudes de la educación en España que actualmente más deberían preocuparnos como investigadores y como docentes.

Si tuviera que resumir en unas pocas frases la textura intelectual de estos dos trabajos, y teniendo en cuenta las distintas sorpresas que acabo de pergeñar, no podría encontrar palabras más adecuadas que las siguientes: estos dos libros, con una claridad y profundidad poco usual, presentan argumentos, hechos e ideas contra la simplicidad en el pensamiento y la acción educativa; que es como decir, contra la falta de reflexión y de crítica, y el predominio, cada vez más evi-

---

(**) Quisiera agradecer a M. A. Santos, J. Contreras Domingo, R. Arnaus y A. I. Pérez Gómez las discusiones y las sugerencias sobre algunas de las ideas aquí desarrolladas.

(1) En este caso hay que acentuar que Popkewitz, junto con autores como Kliebard (1986), Franklin (1976, 1982), Hamilton (Smith y Hamilton [1980] y Hamilton [1990]), se ha destacado como uno de los intelectuales que más ha hecho por desarrollar enfoques ricos y alternativos de la Historia de la educación y del currículum en el mundo anglosajón. Sobre esto resulta imprescindible la lectura de otro magnífico trabajo suyo recién publicado (Popkewitz, 1991).

(2) Como indica en su excelente prólogo Miguel Pereyra, el libro de Popkewitz «Paradigma e Ideología en investigación educativa» fue seleccionado por la American Educational Studies Association en 1986 como «uno de los libros sobresalientes publicados recientemente en el campo de la educación» (p. 16).

dente como intentaré mostrar, de la razón instrumental y tecnocrática, y el pensamiento a-historicista y autocomplaciente.

Quisiera realizar la revisión de estos libros manteniendo un diálogo crítico con las distintas ideas que exponen, indicando la trama argumental que los recorre y aplicando, en donde sea posible, su análisis a la experiencia española (3).

CIENCIA, PARADIGMAS E IDEOLOGÍAS

El libro de Popkewitz *Paradigma e ideología en la investigación educativa* está dedicado enteramente y en cada uno de los ámbitos en los que despliega su análisis a señalar que la investigación social y educativa viene determinada por ideas, metáforas y compromisos que «hunden sus raíces en los movimientos sociales» (p. 26). En esta medida, todo intento por oscurecer los determinantes de la práctica científica no supone otra cosa que fomentar la trivialización, la limitación, la ocultación e incluso la falsificación del conocimiento, sus intereses y sus implicaciones.

Las ideas claves vienen perfiladas en el capítulo introductorio («La investigación educativa: Ideologías y visiones del orden social»), en el que señala que las ciencias sociales (y por extensión las ciencias en general) se conforman como comunidades de discurso en las que sus miembros (los científicos e investigadores) comparten métodos, técnicas, criterios, valores y visiones del mundo que forman su gramática y su orden social interno. Pero a su vez, la ciencia acarrea inevitablemente una «respuesta a los compromisos sociales y culturaes» en tanto el entorno social, cultural, económico y político influye e impregna, las aspiraciones, realizaciones, supuestos y creencias de la comunidad científica.

Por todo ello, la teoría no puede ser comprendida ya solamente como mera estructura formal, ni como conjunto de enunciados legaliforme o generalizaciones empíricas. Las teorías científicas, especialmente en las ciencias sociales, son y actúan *además,* afirmando, o negando, políticas sociales vigentes, cohesionando simbólicamente las aspiraciones dispares en la sociedad, legitimando ideas y actuaciones, y promoviendo, alentando y proponiendo alternativas y futuros sociales aun no realizados. En una palabra, las teorías sociales, y el conocimiento científico en general, no sólo se muestran sensibles con respecto a las tensiones, problemas y anhelos que circunscriben a las sociedades en momentos históricos concretos, sino que ellas mismas a su vez, son los vehículos a través de los cuales dichas tensiones, problemas y anhelos se invocan, corrigen, alimentan o justifican. La no neutralidad de la teoría y de la ciencia, plantea, pues, algo más que la inevitable carga valorativa de todo conocimiento, plantea su indeleble origen social y humano (4).

---

(3) Como el análisis crítico está realizado consecutivamente, citaré únicamente las páginas correspondientes al capítulo comentado.

(4) ¿Es necesario poner ejemplos como la Teoría Factorial de la Inteligencia, la Teoría del Capital Humano, la Teoría Funcionalista en Sociología? Incluso el mismísimo Cronbach (1980), reconoce esta

Una vez establecida esta serie de principios generales, el libro de Popkewitz, no hace más, ni menos, que profundizar en cada uno de ellos a través de la discusión crítica de ejemplos y acontecimientos históricos tanto de nuestro pasado como contemporáneos.

La primera parte de este libro lleva el significativo título de «La ciencia como discurso e interés» y los tres capítulos de los que se compone (capítulos 2, 3 y 4) están dedicados respectivamente a los «paradigmas en las ciencias de la educación», a las «ciencias pedagógicas en la Unión Soviética» y a la «investigación cualitativa».

En el capítulo 2 («Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría) se encuentra la hoy ya famosa «tipología» de los paradigmas esenciales en las ciencias de la educación: empírico analítico, simbólico y crítico (5). Pero justamente por presentar dicha tipología, este capítulo se ha ganado y ha recogido críticas muy acendradas y agrias, a la par que adhesiones desenfrenadas y poco reflexivas, en relación con el resto de los capítulos del libro que, sin embargo, presentan análisis mucho más comprometidos y embarazosos para la investigación social y educativa.

A mi modo de ver, este capítulo presenta dos problemas interrelacionados: Los criterios utilizados para realizar la tipología y la «tipología» misma. Aunque no deseo extenderme demasiado sí quisiera analizar brevemente estos problemas. Empecemos por los criterios utilizados para realizar esta tipología. Aquí, y no sé si Popkewitz es consciente de ello, se cruzan dos perspectivas distintas. Por un lado, la idea de paradigma que Kuhn (1962-1969) enunció y desarrolló; por el otro, la idea de «intereses rectores del conocimiento» que proviene de Habermas (1968*a*, 1968*b*, 1976). El cruce de estas dos perspectivas es un cruce desequilibrado, un cruce que no *correlaciona, ni encaja.* Veámoslo.

Todos sabemos que lo peor que le ha podido pasar a Kuhn ha sido tener los «amigos» y «partidarios» que han suscrito sus ideas especialmente en las Ciencias Sociales. Y éste es un claro ejemplo de que algunas veces los enemigos llegan a ser mucho más respetuosos con las ideas propias que los amigos. La utilización

---

cuestión cuando al hablar sobre la validez científica afirma: «He oído decir a algunos distinguidos miembros de la profesión que el trabajo del investigador está en el desarrollo de hechos y teorías separados de los juicios de valor, que son materia de índole personal y política. He oído decir que la revisión de un «test estándar» debería ser reducida a cuestiones técnicas, que no incluyeran ningún asunto valorativo. No considero que esto sea deseable o incluso lógico. El enunciado de que el procedimiento de examen de un test debe ser una cuestión factual, es un enunciado valorativo... Pretender estándares libres de valor es una contradicción *in termini*, un legado nostálgico de un modo que nunca existió» (p. 105).

(5) No soy partidario de utilizar la nomenclatura empleada por Popkewitz porque aunque la perspectiva empírico-analítica pertenece al siglo XX, sus raíces se encuentran en las obras de Bacon, Descartes, Comte y Mills (es decir, en el positivismo); por lo mismo, la perspectiva simbólica, que también pertenece a este siglo, tiene sus propias raíces en los trabajos de Vico, Schleiemacher y Dilthey y, sus proyecciones en los trabajos de Husserl, el segundo Wittgenstein, Heidegger y Gadamer. Quizá tendríamos que hablar, con más propiedad, de *programas de investigación* en lugar de hablar de paradigmas.

del concepto de paradigma para «clasificar escuelas» en las distintas ciencias sociales ha sido desproporcionada. Entre otras cosas porque dicho concepto ha sido utilizado y ha surgido del análisis histórico-epistemológico de las ciencias físico-naturales. En este sentido tiene razón Heyl (1975) cuando critica la exagerada fe que los científicos sociales han depositado en sus posibilidades semánticas y explicativas, olvidando justamente, que no era a las ciencias sociales a las que se refería Kuhn (1977) (ciencias a su entender no maduras) (6). En segundo lugar porque, si he entendido bien, el concepto de paradigma se articula en torno a teorías y problemas científicos, que dan lugar a ideas, supuestos y un entramado social de justificación; y no como ocurre frecuentemente en las ciencias sociales en donde predominan los autores «clásicos» y las posturas ideológicos-morales (7). En tercer lugar, porque, pretender resumir en torno a paradigmas la multitud de supuestos, solapamientos y características particulares que caracterizan a las distintas concepciones en las ciencias sociales (8), trabaja, lamentablemente, al servicio de la simplicidad más grosera. Y cuarto, lo más importante: traer a colación la idea de paradigma en las ciencias sociales asume, subrepticialmente, al servicio de la simplicidad más grosera. Y, cuarto, lo más importante: traer a colación la idea de paradigma en las ciencias sociales asume, subrepticia otro paradigma. Con ello, no sólo dejamos fuera lo que decíamos en el punto anterior, sino que además estamos dando por supuesto algo que no se sostiene y que además resulta contraproducente: que un paradigma en ciencias sociales viene definido por sus particulares opciones técnico-epistemológicas. Así se entiende que sea siempre en contra-relación con el «paradigma positivista» en ciencias sociales (o empírico-analítico) cómo ciertos autores se hayan dedicado con fruición a estas clasificaciones (9).

Yo creo que Popkewitz peca, en una u otra medida, de estas confusiones, pero le salva haber ido más allá, y que haya dedicado su atención a las cuestiones políticas, ideológicas, sociales y morales de cada una de las «concepciones». Sin embargo, eso no le exime de cierta simplicidad en la caracterización de los paradigmas (10). Con esto entramos en la otra línea de cruce. ¿Por qué tres paradig-

(6) Barnes (1982), y el mismo Popkewitz en ciertos momentos, realizan una lectura «ampliada» de paradigma como modos «culturales» de percibir y conceptuar la realidad. Pero si entramos en esta discusión y aceptamos esta caracterización, tendríamos que *ampliar,* a su vez, las variables y las fuentes para el análisis, y no sólo posturas científicas o formas de investigación. Un excelente análisis técnico del pensamiento y la obra de Kuhn, realizado desde la «amistad» se encuentra en Stegmüller (1973). En otro lugar (Ángulo, 1988*b*) he analizado el callejón sin salida al que deriva semejante perspectiva, por lo demás atrayente.

(7) Que es como decir que antes que «teorías científicas», las teorías en las ciencias sociales son teorías político-morales. El libro de Popkewitz no es más, ni menos, que el desarrollo de esta idea.

(8) Por ejemplo, en las ciencias sociales además de las corrientes que se adhieren claramente al positivismo metodológico, tenemos «interaccionistas simbólicos», «fenomenólogos sociales», «etnógrafos», «etnometodólogos» y figuras particulares como Goffman.

(9) El caso español en pedagogía es muy interesante: Tras la publicación del libro de Popkewitz y del, no menos famoso, de Carr y Kemmis (1986), muchos ex-positivistas se apuntaron rápidamente al «paradigma crítico».

(10) Mientras que su caracterización del paradigma simbólico no se compadece con su riqueza histórica, y el crítico resulta confuso y deslabazado.

mas?, o mejor, ¿qué diferencia a los paradigmas empírico-analítico y simbólico entre sí y con respecto al crítico? Hago estas preguntas porque a mí me resulta muy difícil clasificar obras como las de Gintis y Bowles (1976), Sharp y Green (1975), Willis (1978) y Ogbu (1981)(11). La primera está realizada dentro del marco epistemológico del paradigma analítico-empírico, fundamentalmente, *pero* ideológicamente se encuentra en el crítico; y las restantes porque se sitúan entre los dos últimos (simbólico y crítico). Todavía podríamos complicar las cosas. El trabajo de Comstock (1982) que parece que propone *un método para la investigación crítica*, se encontraría sin embargo dentro de los supuestos «intereses» que dominan al paradigma empírico-analítico, precisamente porque es el experto (en este caso «crítico») el que dilucida, ilumina, señala y da al «práctico» las «nuevas formas de ver la situación», todo ello en un diagrama de «pasos», *sistematizados* (12). Pongamos todavía otro ejemplo. Se supone que el enfoque de «investigación-acción» aparece a caballoentre el paradigma simbólico y crítico, pero como acertadamente nos ha recordado Grundy (1987), existen ejemplos encuadrables en el primer paradigma, que ella denomina formas «técnicas».

Recapitulemos. Lo que agrupa o separa a estos trabajos no es la perspectiva metodológica que emplean, sino otras problemáticas más importantes. Con esto quiere decir dos cosas: Primero, lo que resulta evidente, los límites entre uno y otro paradigma son más difusos de lo que parece; segundo, lo que es mucho menos evidente, dudo que podamos hablar de un «paradigma crítico» si utilizamos para su definición las características que hemos empleado con los otros dos. Es decir, cuando decimos que una obra es crítica, no estamos señalando sólo un *método* particular de indagación, sino que estamos señalando varias cosas: a) una perspectiva política-ideológica que fundamenta la indagación y que le da sentido; b) una teoría del poder (que en ciencias sociales significa una teoría de la relación entre verdad, conocimiento y participantes/investigadores); y c) una teoría de la acción racional. Por eso no podemos relacionar directamente los tres intereses que señala Habermas (técnico, práctico y emancipador) con los tres paradigmas. El desafortunado cruce entre paradigmas e intereses se produce cuando invocamos el paradigma crítico al mismo nivel «cognoscitivo» que los anteriores (algo que Popkewitz hace).

Para evitarlo, quizá no tendríamos que hablar de paradigmas y sí de «expresiones de racionalidad». Estas pueden ser divididas en dos: «racionalidad de la representación» y «racionalidad de la acción». Con la primera construimos –interrogando e investigando– nuestra comprensión explicativa del mundo; con la segunda, accedemos intencionalmente al mundo, lo transformamos y adaptamos según nuestros intereses: actuamos, en una palabra. Como realizaciones del primer tipo de racionalidad tenemos dos concepciones: positivista e interpretativa (o analítico-empírica y simbólica); como realizaciones del segundo tipo podríamos

(11) Otros trabajos que se sitúan en la frontera entre el enfoque simbólico y el crítico son los siguientes: Chua (1977) y Simon y Dippo (1986).

(12) Casi lo mismo podría decirse de ciertas formas de investigación-acción, detectables incluso en el trabajo de Carr y Kemmis (1986).

tener acciones técnicas y acciones prácticas según Aristóteles (1981), o según Habermas, acciones instrumentales y acciones comunicativas (1979) (13).

Pero las dos racionalidades no encajan correlativamente, de la misma manera que no encajan paradigmas e intereses, si añadimos «lo crítico» o lo «emancipador». Estos aparecen cuando ponemos en juego ciertas respuestas a las preguntas de cuál es la ideología, qué concepción del poder asumimos, y para qué actuamos. Por eso investigaciones encuadradas en la concepción interpretativa pueden servir claramente a intereses técnicos o instrumentales; a su vez, investigaciones «positivistas» metodológicamente, pueden servir a intereses emancipadores (14). Los intereses y, especialmente, la opción crítico-emancipadora, fluctúan entre las «representaciones» y las «acciones», no forman una casilla fija, sino los compromisos sobre la ideología, el poder y la acción a los que remiten nuestras investigaciones.

Esto no es, desde luego, un cuadro acabado, es un primer paso para despejar la maraña conceptual y categórica que envuelve cualquier intento de clasificación de posturas epistemológicas, políticas y de acción en ciencias sociales. Más allá de aquí sería entrar en terrenos mucho más complejos que requieren más espacio y más reflexión intelectual de la que dispongo por el momento.

Baste, pues, lo dicho. Pero no quiero terminar sin comentar una afirmación que ha sido también motivo de crítica. Me refiero a la siguiente: «Lo que no pretendo defender desde estas páginas –afirma Popkewitz– es la superioridad de cualquiera de estos paradigmas en el estudio de las complejidades de la enseñanza. Cada tradición intelectual ofrece un punto de vista privilegiado desde el que examinar la conducta social. Los distintos paradigmas pueden permitirnos comprender mejor el todo social y la relación de sus elementos con él, así como reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la tarea científica. En este sentido, estoy dispuesto a adoptar una perspectiva liberal-democrática frente al problema de la ciencia social» (p. 85). Si lo que afirma Popkewitz es que hay que ser tolerantes, con lo que *metodológica y epistemológicamente,* cada perspectiva aporta, estoy de acuerdo. Yo creo que no podemos despreciar las contribuciones técnicas e instrumentales, por ejemplo, que tanto el «positivismo» como la «interpretación» nos han legado. Pero si lo que quiere decir es que cualquier perspectiva vale, y cuando digo cualquier perspectiva, estoy incluyendo la ideología, la teoría del poder y racionalidad de la acción que sustentan, dicha afirmación me parece un desatino o, peor, un contrasentido, en relación a la perspectiva crítica en la que el libro de Popkewitz (y su pensamiento) se inscriben. Dadas nuestras cir-

(13) Según Habermas (1979, p. 195), las acciones pueden «clasificarse» por su orientación (orientadas al éxito o a la búsqueda de comprensión), y por su objeto (acciones no-sociales y acciones sociales), con lo que nos quedarían realmente tres «tipos»: acciones instrumentales, acciones estratégicas y acciones comunicativas. Para un tratamiento más extenso, véase Ángulo (1991). De Aristóteles, véase especialmente el Libro III, capítulos 1 al 5.

(14) Aquí también entraría en liza el problema de «los usos del conocimiento», lo que complica aún más, si cabe, la cuestión.

cunstancias socio-económicas no puedo aceptar que el control técnico de la realidad social sea tan merecedor de mi compromiso y aprecio como una perspectiva que pretenda analizar críticamente la realidad o cambiarla con la participación democrática de los interesados, i.e. de forma emancipadora.

Los capítulos 3 y 4 («Las ciencias pedagógicas en la Unión Soviética: Perspectivas y contradicciones» e «Investigación 'cualitativa': algunas reflexiones sobre la relación entre los métodos y la historia»), constituyen los dos primeros ejemplos de análisis en profundidad que realiza Popkewitz.

El objetivo del capítulo, además de ser una muy penetrante introducción al pensamiento educativo y psicológico en la Unión Soviética, es doble. Por una parte muestra el grado de interrelación e interdependencia que el conocimiento científico (en este caso la psicología y su proyección en la investigación e intervención didáctica) puede mantener con ciertos valores o postulados «ideológicos» rectores del funcionamiento y del consenso social existente (15), del estado soviético; señalando, a su vez, las claras contradicciones en que el discurso científico se encuentra inmerso con respecto a los mismos postulados del «diamat» («Materialismo Dialéctico») que, se supone, realiza y lleva a cabo. Por la otra, señala la semejanza, si no en la superficie sí al menos en lo esencial, entre ciertas concepciones y actuaciones educativas y las que, paralelamente se han desarrollado en el mundo occidental. En este sentido, pues, cabe destacar tres cuestiones.

Primero, los principios de la ideología del diamat repercuten, a través de su asunción vía «principios filosóficos», en el trabajo y en las concepciones concretas manejadas por los investigadores: «Toda la investigación responde a la creencia de que para cada problema de enseñanza hay una solución; que las leyes (los principios) del marxismo sirven de guía tanto para la mejora como para la realización de los fines sociales» (p. 106).

Segundo, tras la segunda Guerra Mundial, el conocimiento científico técnico adquirió una importancia sobresaliente, en relación con la reorganización industrial, económica y administrativa de la sociedad Soviética. Este papel se ha dejado ver de distintas maneras en su pedagogía. Así por ejemplo, la didáctica, ha sido entendida como la disciplina que determina la ejecución de una «secuencia lógica correcta de clases y cursos», con lo que se produce una fuerte «tecnologización» de la intervención educativa: «El currículum escolar no se entiende relacionado con el desarrollo histórico, sino con el dominio de reglas y prescripciones predefinidas» (p. 99), identificado por un lado con las «disciplinas» y, por el otro, con la mejora de la «comprensión y el aprendizaje por parte de los alumnos de la función rectora que desempeña el Partido» (p. 109).

(15) Tanto la psicología de Vigostski como, asimismo, sus concepciones metodológicas han tenido un papel predominante en tanto que instrumentos de legitimación de dichos valores y de la ideología constituida en este caso como dominante.

Tercero, y en relación con esto último, la idea de conocimiento y de investigación pierden en la práctica cualquier sentido dinámico, comunal, artístico y social. Lo que, además de reforzar la logicidad (tecnicidad) de la didáctica, repercute en el monto cuantitativo de conocimiento que los alumnos han de superar (p. 104). Si, según Vigostki, todo aprendizaje tiene lugar en contextos sociales y culturales, es la cultura predominante socialmente (representada por las definiciones admisibles por el partido y el estado), es decir, las disciplinas y sus estructuras conceptuales las que deben ser adquiridas por todos los alumnos. El reforzamiento de los contenidos y su importancia pedagógica, se fundamenta en la importancia de la cultura para el aprendizaje, sin entrar, por supuesto, a discutir, la legitimidad misma de la cultura representada, ya que no es otra que el conocimiento científico que las disciplinas han validado.

Con ello, como decíamos antes, no sólo la psicología ha servido para legitimar el papel socializador del estado y del partido, introduciendo visiones del mundo que aunque en principio puedan entrar en contradicción con la práctica de la ciencia psicopedagógica, en realidad permiten que esa visión estática que representa el estado y el partido como tesoreros de la verdad y de las interpretaciones admisibles, y como rectores del futuro, llegue a ser, a su vez legitimada.

Sin embargo, ni la interdependencia, ni la legitimación que la psicología y la investigación educativa en la Unión Soviética han llegado a tener con el sistema filosófico político dominante debieran ser comprendidas como un fenómeno directo y unidireccional. Las interrelaciones entre ciencia y política o entre los científicos y las exigencias del sistema político, no se encuentran exentas de contradicciones y conflictos.

En principio la contradicción es intrínseca, en la medida en que la disposición y la actuación normativa de la psicología, viene a reforzar y justificar una concepción tanto del conocimiento como de la actividad educativa abiertamente técnica. Lo que contradice y, como decía, de modo interno, los supuestos dialécticos, historicistas y sociales que la filosofía marxista sustenta. Pero, además, la contradicción es externa, ya que la tecnologización de los fenómenos educativos los equipara con las tendencias dominantes en el mundo occidental. Lo que viene a decirnos que, incluso, una psicología especialmente desarrollada al amparo del materialismo dialéctico, está, también, sometida a los mismos intereses técnicos, economicistas y de control que determinan poderosamente el trabajo y la intervención psicológica occidental.

El origen del problema está por encima de acepciones y clasificaciones geográfico-políticas entre Este y Oeste o económicas como capitalismo y «socialismo real»; el origen se encuentra en que la conversión de los problemas educativos en problemas psicológicos de aprendizaje y la construcción y desarrollo del currículum con una utilización tecnológica de la psicología, resulta, inevitablemente,

en la obliteración de los componentes políticos, filosóficos e históricos de la escuela, del mismo currículum y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (16).

Después de haber centrado su mirada analítica en el mundo oriental (representado por la Unión Soviética a través de su examen de las ciencias pedagógicas), Popkewitz nos fuerza a mirar también las circunstancias sociales y simbólicas que anidan en las nuevas aportaciones de las ciencias simbólicas en el mundo Occidental. La lectura del capítulo 4 («Investigación 'cualitativa': Algunas reflexiones sobre la relación entre los métodos y la historia») es un ejercicio obligado de reflexión y autocrítica a todos aquellos que abiertamente nos hemos adherido a este nuevo paradigma, pensando muchas veces que iba a constituir la superación definitiva de las incongruencias e insuficiencias de la posición positivista (o empírico-analítica). Popkewitz realiza esta reflexión, y nos obliga amablemente a realizarla, a partir del análisis de la función político-simbólica que este paradigma introduce, es decir, a partir de las visiones sociales que sustenta y explicita.

¿Cuáles son, se pregunta, las visiones sociales e institucionales que arrastra el paradigma cualitativo y las ciencias simbólicas si, como ha descrito al comienzo de su libro, todo paradigma es en sí mismo una forma de concebir, apreciar, valorar y percibir en mundo? Para Popkewitz, las ciencias simbólicas han alimentado y reforzado ciertos valores e ideales inscritos en el liberalismo norteamericano: la idea de comunidad, de pluralismo y de negociación social tanto como forma de evolución social como, a su vez, garante de la individualidad inviolable.

Las ciencias simbólicas hacen su irrupción durante los años setenta, en un momento en que los desajustes conceptuales e intelectuales introducidos por el positivismo, además de los desajustes propios emanados de la falta de legitimación económica y política en las sociedades industriales avanzadas, son tan evidentes como insostenibles (17). Poco importa en este caso que históricamente autores tan sobresalientes como Max Weber, Alfred Schült o la Escuela de Chicago ya hubieran establecido algunos de los cánones que ahora han adquirido plena vigencia; porque quizá sean los años setenta, precisamente, el momento histórico en el que las carencias simbólicas (y reales) han invocado la necesidad urgente de esta perspectiva.

Pues bien, la significación social que conjugan las ciencias simbólicas reintroduce el tema de la pérdida del sentido de comunidad, amenazada por la fragmentación individualista y narcisista que padece toda sociedad democrática, y no solamente la sociedad norteamericana (Henry, 1967). ¿Cómo instaurarla? ¿Cómo

(16) «Hacer de la enseñanza un problema psicológico oculta las tensiones y contradicciones de la sociedad adulta –afirma Popkewitz–, desviando la atención de la desigualdad de las condiciones en que se produce la enseñanza y de las orientaciones de dicha desigualdad. La psicología no suele considerar el desarrollo histórico y social de la escuela. Su horizonte lo constituye el individuo y sus posibilidades dentro de un grupo. Los contenidos socioculturales transmitidos no se cuestionan» (p. 112).

(17) Enfoques distintos de este problema se encuentran en Daniel Bell (1976) y Habermas (1973).

hacernos ver que con una «mirada» diferente, los fermentos de la comunidad todavía se encuentran en las migajas y en los átomos que sustentan nuestra individualidad? Para Popkewitz, el método de las ciencias simbólicas y su virtualidad metafórica actúan, a este respecto, como un proceso *simbólico y mediador de reinstauración* valorativa.

Efectivamente, no tenemos más que recordar el trabajo de dos pioneros en las ciencias simbólicas para darnos cuenta de ello. Por ejemplo, cuando Blumer afirma que «la vida de un grupo humano constituye un vasto proceso consistente en definir al prójimo lo que ha de hacer y, al mismo tiempo, en interpretar las definiciones formuladas por los demás» (1971, p. 8); o Garfinkel al afirmar que «todas las propiedades 'lógicas' y 'metodológicas' de la acción, cada cuestión de sentido, de facticidad, objetividad, explicabilidad, comunalidad, deben ser tratadas como un logro contingente de las *prácticas comunes* socialmente organizadas» (1967, p. 33).

Por tanto, las ciencias simbólicas y los métodos que introducen en el conocimiento de la dinámica y estructura social aportan aquello que la sociedad norteamericana y, por extensión, la sociedad occidental habían perdido (o puede estar perdiendo) de vista: la importancia de la comunidad como foco de desarrollo y de evolución. Sin embargo, el sentido de comunidad instaurado, es un sentido que, como acabamos de ver, se cifra y se justifica en los procesos fundacionales de negociación social entre los individuos. Negociación de significados, interpretaciones, normas, pautas de conducta, y valores. Pero esto es posible porque, precismente, «la idea de negociación es un eficaz símbolo político» (p. 131), en tanto que «fundamenta la creencia de que los individuos tienen la capacidad de alterar las situaciones mediante sus actividades de redefinición y reorganización de los acontecimientos sociales» (p. 131).

Es decir, el proceso de redefinir y de reorganizar tanto los acontecimientos como las interpretaciones y las significaciones, invoca, a su vez, las ideas simbólico-políticas de consenso y pluralidad (18). El consenso, porque, la participación en la comunidad se realiza para «crear» las normas que regularán sus interacciones, su organización social e institucional. El pluralismo, porque es sólo desde la individualidad, es decir, desde la aceptación de la existencia de valores plurales e individuales y la negociación e interacción de los mismos entre individuos *libres*, por lo que las normas, los significados y las interpretaciones pueden ser asumidos por la comunidad (19).

El grupo expresa la individualidad y es, en cierto sentido producto de la misma. El grupo no subvierte o cuestiona el principio individualista, al contrario, el

---

(18) Probablemente la clave para entender la relación entre capitalismo, estructura social y de vida norteamericana y el individualismo sea la idea expuesta magistralmente por Macpherson (1962) de «individualismo posesivo».

(19) Popkewitz añade: «Decir que la negociación forma parte de la vida pública e institucional significa reafirmar la eficacia del individuo y su primacía en la vida social» (p. 131).

grupo es, como afirma certeramente Popkewitz (p. 129) «una variación del tema del individualismo» (20).

Así pues, comunidad, negociación, pluralismo y consenso conforman un paisaje simbólico político íntimamente conectado con la creencia norteamericana en el individualismo y en que «la vida política se organiza a través de contratos sociales». Lo que significa que la fragmentación permanece de una manera esencial, pero ahora, revitalizada simbólicamente por la cálida manta de un orden social en el que el individuo puede encontrarse con otros individuos y determinar su porvenir. Más que producir una cohesión solidaria, las ciencias simbólicas reinstituyen la cohesión consensual de un orden para el que la comunidad no representa otra cosa que la oportunidad de sentirse uno mismo *individuo* con los otros *individuos*. La solidaridad no es un principio organizativo, sino la «cohesión moral y política» (p. 133) que la ciencia simbólica legitima a través de su instauración individualista del sentido de comunidad.

Dos conclusiones podemos entresacar de lo dicho. Primero, de la misma manera que el positivismo aunó aspiraciones sociales como el crecimiento económico e industrial, la regulación social, el control, y la previsión racional del futuro; las ciencias simbólicas aúnan aquellas aspiraciones y anhelos que las sociedades occidentales han ido dejando en el camino. Pero lo hacen sin cuestionar el principio mismo de individualidad. En esta medida, las ciencias simbólicas, no son solamente una respuesta metodológica y epistemológica a las dificultades sociales y políticas concretas que hemos visto; son una respuesta que no cuestiona, ni perturba, las razones que han llevado al ser humano a esas circunstancias. Con ello, las ciencias simbólicas «reafirman la autoridad y los modelos de control tradicionales» (p. 133).

Segùndo, mientras estas ciencias (al igual que las positivas) se muestren incapaces de ahondar en los entramados conflictivos de nuestra vida, en las contradicciones sociales, institucionales y políticas básicas que nos rodean, estarán, también, contribuyendo a la perpetuación de nuestros problemas. Con esto no estoy diciendo que los valores e ideales del consenso, la pluralidad, la comunidad y la negociación, no sean estimables, estoy queriendo decir (y con esto creo que me hago eco de las intenciones de Popkewitz) que la preeminencia simbólica de tales valores e ideales y la función política del conocimiento y el trabajo intelectual de las ciencias que les sirven de marco y justificación, puede llevarnos a la ocultación manifiesta de las contradicciones sociales, de las injusticias y determinantes económicos, políticos y culturales que desmienten y tergiversan el sentido humano que dichos valores e ideales representan. La cuestión no estriba en rechazarlos o denostarlos, la cuestión se centra en presentar una imagen más real y, por ello, más comprometida, de sus funciones y de las dificultades y compromisos institucionales y políticos, que circunscriben su realización y aceptación social.

---

(20) Metodológicamente esto ha supuesto un cambio «radical» en el foco de estudio del mundo social. Por ejemplo, en la micro-etnografía la minuciosidad con la que se han estudiado las pautas de interacción y los actos de habla.

Privarnos de esta crítica sería como aceptar que su mera formulación verbal implica *eo ipso* su realización social. En este caso la complacencia del liberalismo *con rostro humano,* que tales ideales y valores representan y que hace más llevadero el *liberalismo salvaje, competitivo e impersonal* que late en las políticas económicas y sociales de los gobiernos occidentales, podría tranquilizar ciertamente nuestras inquietudes y preocupaciones públicas y privadas, pero tendrían el lamentable resultado del autoengaño más grosero.

LA CIENCIA COMO POLÍTICA

El capítulo que acabamos de comentar se cierra con una cuestión que presenta el objetivo de la segunda parte del libro («Los roles del intelectual en la sociedad contemporánea»):

«Los temas de las ciencias simbólicas –afirma Popkewitz– suscitan una nueva cuestión sobre la situación social de la ciencia; dicha cuestión se relaciona con el papel del intelectual... Reconocer la función de la investigación en este contexto social y político exige dirigir la mirada hacia el intelectual como elemento de la dinámica de la reproducción y la transformación de la sociedad» (p. 133).

Aunque son cuatro los capítulos que componen esta segunda parte de su libro, son sin embargo, los tres primeros los que desarrollan el análisis minucioso sobre el papel y las funciones sociales del intelectual. De tal manera que mientras el 5 («Ciencia social y mejora de la sociedad: El desarrollo del conocimiento académico experto en Estados Unidos») plantea una panorámica general (aunque centrada en Estados Unidos), en los dos siguientes (cap. 6: «El movimiento como cambio educativo: Mal uso e irrelevancia de dos paradigmas de investigación» y Cap. 7: «La evaluación educativa como forma política»), concretiza su análisis en dos ejemplos: el cambio educativo y la evaluación. Es decir, mientras el capítulo 5 es un examen de algunos acontecimientos del pasado institucional de las ciencias sociales, los capítulos 6 y 7 nos presentan problemas y acontecimientos contemporáneos en los que las ciencias sociales y los intelectuales se encuentran implicados. Dado que estos tres capítulos forman una unidad conceptual y temática, voy a trabajarlos en conjunto (21).

Popkewitz reinicia su análisis realzando nuevamente la tesis genérica que ha planteado en la primera parte de su libro: «El científico social constituye un tipo social que forma parte de la dinámica general de la reproducción y transformación de la sociedad». Al intelectual se le pide y se le demanda que de coherencia «a las condiciones institucionales y a las posibilidades que éstas ofrecen» (p. 139).

Como muestra del pasado, Popkewitz pasa a examen tres acontecimientos históricos: la constitución y creación de la ASSA («American Social Science

(21) El capítulo último del libro (cap. 8), será abordado al final de este trabajo en la sección titulada «¿Qué hacer?».

Association», Asociación Americana de Ciencias Sociales –1865–), el paso al expertismo con la creación de la Asociación Americana de Economía (AEA –1885–) y los orígenes históricos de la Universidad de Wisconsin, en la que trabaja actualmente. Con ello Popkewitz logra trazar el perfil a través del cual el papel social y político del intelectual se ha transformado de «reformador moral» en *intelligentsia*.

Con el primer ejemplo, Popkewitz nos indica que esta asociación compuesta por abogados, médicos y clero protestante (p. 144), planteó como misión la «reorganización de la vida social» y el reestablecimiento de «la autoridad de la tradición y de los valores entre las masas» (p. 145). Con este fin la asociación asimiló y potenció el desarrollo de las ciencias sociales, tanto para ofertar explicación y conocimiento como, mucho más importante, promover actividades de reforma social. Sin embargo, y a pesar de catalogar sus actividades bajo la denominación de ciencias sociales, la ASSA fomentó un estilo ecléctico (alejado del positivismo) y potenció el carácter aristocrático de la misma ciencia social. La función reformadora de los «científicos sociales» no difería (al menos para alguno de sus miembros) del trabajo de un novelista.

Cuando la ASSA se disolvió en 1909, el panorama intelectual y social había cambiado considerablemente. Las disciplinas académicas especializadas irrumpieron con su autoridad y los intereses de las Universidades se centraron en la profesionalización de la investigación. La Asociación Americana de Economía es uno de los ejemplos más destacados (22). En un principio esta asociación asumió el ideal del intelectual como «educador de masa», sin embargo, como señala Popkewitz, los problemas que esta faceta del activismo intelectual originaban en su trabajo universitario, le obligaron a separar ambos intereses. Las discusiones académicas debían realizarse dentro de los grupos profesionales, en los congresos y en las revistas especializadas. La reforma social debería seguir otro camino diferente: la «conversión de los científicos en asesores expertos de los responsables políticos» (p. 148), papel que se acentuó con la apropiación «de los estilos de argumentación y de práctica característicos de las ciencias físicas y biológicas» (p. 148).

Esta nueva textura del intelectual viene recogida en la función asumida por el profesorado de la Universidad de Wisconsin: «ofrecer una inteligencia utilizable al servicio del estado, del comercio y de la industria». Para ello, esta Universidad, así como las instituciones académicas superiores, potenciaron la «Libertad Académica», porque según se venía aceptando en el siglo XIX «la ciencia no pertenecía al mundo de la opinión o de la creencia sino al del estudio y la investigación» y con ello, las instituciones superiores, foco de la investigación y el estudio científico, «contribuirían a la mejora de toda la sociedad».

En todo este cambio significativo que va del intelectual al experto, y del «conocimiento» a las disciplinas académicas profesionalizadas, no puede ser olvida-

(22) Yo supongo que lo mismo puede decirse de la creación de la actualmente potentísima Asociación Americana de Investigación Educativa («American Education Research Association») por ejemplo.

do el papel importante de los filántropos, es decir, de los hombres de negocios y las élites empresariales, que contribuyeron con sus donaciones al desarrollo de las Universidades y de los Institutos de Investigación Superiores. Pero el precio que exigieron a cambio fue el del «conocimiento utilizable», un conocimiento no solamente útil de forma genérica, sino un conocimiento que claramente pudiera ser empleado tanto para la ordenación del mundo social (una vieja aspiración positivista que el mismo Comte no se recató en demandar), como para el desarrollo industrial y económico de la nación.

Con ello se perdía la virtual inocencia del conocimiento; con ello no sólo resultaba, y resulta todavía superfluo diferenciar investigación básica y aplicada (por más que analíticamente continuemos utilizando semejante clasificación). Lo más importante es que las universidades ofrecieron, como afirma Popkewitz, «un espacio creíble para que el estado, los grupos empresariales y la clase media profesional expresaran sus intereses como si fueran los de toda la sociedad» (p. 158) y en donde el intelectual *profesional y experto,* pudiera crear, desarrollar y proporcionar el conocimiento racional que el mundo occidental necesitaba para su expansión económica y su «bienestar social». Fuera de la contienda política, fuera de la *doxa* de intereses equívocos del mundo social, el intelectual se veía a sí mismo, y era aceptado, por su dominio sobre y de la *episteme* y el discurso científico objetivo y neutral, miembro de una *intelligentsia* al servicio de toda la sociedad.

Las razones por las que Popkewitz elige los tópicos contemporáneos del cambio y de la evaluación, vienen expuestas en las primeras páginas de los capítulos respectivos. La creencia en el cambio y la reforma social, por un lado, conforman «un tema recurrente del pensamiento occidental» y subyacen a «nuestra cultura», con el añadido de que (tanto en Estados Unidos como en cualquier otro país occidental), la profesionalización de la razón y el sentido de las reformas y de los cambios sociales han pasado a ser «competencia de expertos» (p. 163). La evaluación o, como acertadamente la denomina Popkewitz, la «auditoría social», por el otro, instaura también la capacidad de la ciencia en cuanto «legitimadora de la actuación profesional». Los procesos de evaluación, que ejemplifican la aplicación rigurosa de las técnicas y procedimientos científicos, podrían de esta manera legítima «determinar la utilidad (social) de una intervención» (p. 192).

Los ejemplos particulares de los que Popkewitz echa mano, no me parecen los más correctos. Con respecto al cambio pasa examen a los enfoques «centro-periferia» y «resolución de problemas», y con respecto a la evaluación examina la «responsabilidad comportamental» («Accountability») y la evaluación como «Toma de Decisiones». Dado que mis discrepancias son más de forma que de fondo, en cuanto que sus críticas pueden ser aplicadas, en su generalidad, si hubiéramos utilizado otros ejemplos (y otro orden conceptual), voy a plantearlas al hilo de la exposición de los argumentos y análisis que Popkewitz realiza.

Empecemos, siguiendo el orden de los capítulos, por el cambio, y situemos los ejemplos que emplea Popkewitz dentro de la teorización vigente sobre «utili-

zación y diseminación del conocimiento» (23). El enfoque «centro-periferia» fue por primera vez analizado *in extenso* por Schon (1971), quien añadía, al citado, los de «proliferación de centros» y «centros cambiantes». Para Schon todos ellos venían a explicar el cambio en función de las relaciones jerárquicas o no jerárquicas establecidas entre el sistema que pretende el cambio (poseedor del conocimiento) y el sistema objeto del mismo (receptor del conocimiento), siendo el primero, cuyo origen se encuentra en la agricultura, la medicina y el desarrollo industrial, el predominante.

Por el contrario, el enfoque de «solución de problemas» fue estudiado en el extenso y prolijo trabajo de Havelock y colaboradores: «Planificación para la Innovación a través de la Diseminación y Utilización del Conocimiento», de 1969 (24). Aquí Havelock pasa revista a los tres modelos más importantes de innovación: «Investigación, Desarrollo y Difusión», e «Interacción Social», además del citado (25). En este caso, y, al menos parcialmente a diferencia de la propuesta de Schon, la «jerarquización» viene presupuesta, pues siempre es un agente externo quien posee el conocimiento y quien posee el poder para su ejercicio (26), lo que cambia es la «forma» en que el conocimiento es diseminado.

Mis discrepancias con Popkewitz en este punto son las siguientes: equiparar como enfoques (al mismo nivel conceptual) el de «centro-periferia» y el de «solución de problemas» es un craso error. Entre otras cosas porque el segundo puede ser utilizado (como normalmente viene haciéndose) como estrategia de diseminación del conocimiento desde un «centro» hacia una «periferia», de la misma manera que el de IDD (ejemplo que él utiliza de dicho enfoque) y el de Interacción Social. Quiere esto decir que el primero pertenece a un orden de generalidad distinto del segundo y que, en esta medida, no son equiparables como *enfoques*. Este error queda duplicado en cuanto Popkewitz equipara cada uno de los enfoques expuestos con un paradigma: empírico analítico, uno, y simbólico, otro, cuando la pertenencia del segundo a la ciencia simbólica resulta muy discutible. El que el modelo de solución de problemas sea, en principio, mucho más sensible que el segundo, a las necesidades del «cliente», no significa que se adapte y adopte los principios epistemológicos que subyacen a dichas ciencias (27). El enfoque de la solución de problemas también ha sido un enfoque fuertemente normativo, que no ha cuestionado, sino todo lo contrario, el poder determinante del conocimiento científico-técnico externo, con el agravante de que ha sido uti-

(23) He trabajado en otro lugar estos enfoques (Angulo, 1990).

(24) Véase un resumen muy esclarecedor en Havelock (1971).

(25) Havelock y colaboradores proponen un modelo propio: La «estrategia de Conexión», que más que una alternativa, se presenta como un modelo que engloba las virtudes y cualidades de los otros tres. A lo que habría que añadir también sus defectos.

(26) Sobre esta cuestión, véase el excelente trabajo de MacDonald y Walker (1976).

(27) La perspectiva Cultural que House ha analizado y diferenciado, con bastante claridad, de la Tecnología y la Política en Innovación, sí puede ser identificada con el paradigma de ciencia simbólica. Sin embargo, resulta inapropiado incluir dentro de dicha perspectiva cultural el enfoque «solución de problemas». Véanse House (1979, 1981).

lizado justamente para que la diseminación y utilización del conocimiento resultasen mucho más *eficaces* (Ángulo, 1990) (28).

En realidad, para éste, el proceso de cambio podrá ser tambien racionalizado en cuanto podamos comprender cuáles son y qué peso tienen las variables situacionales que desmienten la logicidad extrema del primero. Esto es algo que puede colegirse del trabajo (también citado por Popkewitz) de la «Rand Corporation»: «Programas Federales de Apoyo al Cambio Educativo», recientemente publicado (Berman y McLauglin, 1984-1985), y que ha servido a Fullan (1986), para afirmar que después de más de treinta años de propuestas y de investigación sobre innovaciones, es el momento de «recapitular» la información disponible bajo la cobertura de esta perspectiva para empezar un nuevo período más realista que los anteriores de «gestión del cambio» (29).

En fin, sorprende la poca sensibilidad que muestra Popkewitz por estas distinciones que me parecen importantes, y cuya omisión puede llevar a graves errores de comprensión (30). Sin embargo, esta discrepancia mostrada no empobrece el sugerente y acertado análisis crítico que despliega. Popkewitz acierta en varias cuestiones: Primero, al señalar el distinto valor y función social que ambos enfoques representan. En el primero, coinciden los intereses de expansión industrial y económica, la importancia del conocimiento científico-técnico en dicha expansión, y la utilización de procedimientos formalistas y racionalistas de intervención social. En el segundo, porque con el señuelo de la participación democrática, despolitiza la misma intervención hasta su tecnificación extrema, en la que los problemas administrativos y los procedimientos se constituyen en los únicos problemas y, por tanto, en los únicos intereses legítimos.

Segundo, cuando afirma que ambos «enfoques» comparten una serie de supuestos, como son la neutralidad del conocimiento, la importancia del experto, la visión que ambos sostienen de la estructura social, la neutralización del conflicto a través de la gestión del cambio, el alto grado de sumisión del usuario, y el control ejercido por los agentes externos de cambio (31).

Pero existe otro punto de coincidencia entre ambos enfoques, que el análisis de Popkewitz plantea indirectamente. Ninguno de estos enfoques se encuentra en estado puro en la realidad, es más, lo que solemos encontrar es la complementariedad de ambos en las políticas de innovación y cambio educativo.

---

(28) Desgraciadamente, un ejemplo de cierta simplicidad se encuentra en la velada, pero evidente, crítica al pensamiento de Freire, cuando *negativamente* lo compara con el enfoque de solución de problemas, alegando que, al igual que éste, «no proporciona guía alguna para definir una cuestión o problema al margen de los intereses subjetivos de quienes participan en el proceso» (p. 180). Una crítica seria al pensamiento de Paulo Freire (crítica que es necesario realizar) requiere mucho más detenimiento y profundidad que la que demuestra Popkewitz en esta cita.

(29) El nuevo paradigma ha sido enunciado por Berman (1981). Véase también Angulo (1990, p. 78 y ss.).

(30) Visiones y críticas complementarias se encuentran en MacDonald y Walker (1976), y en House (1974).

(31) Estas dos características últimas vienen claramente especificadas y estudiadas en MacDonald y Walker (1976, p. 11).

Con independencia de que en nuestro país se propugnen planes de Investigación y Desarrollo Científico-Técnico, en el más estricto cumplimiento del primer enfoque, la vigente centralización curricular vía «Diseños Curriculares Base» y «Mínimos Curriculares» y la no menor centralización y control político y burocrático de «centros-periféricos» como son los Centros de Profesores, o incluso la determinación a través del Boletín oficial de los métodos que han de ser utilizados en planes de formación (BOJA 1991, pp. 133-134), son ejemplos reales de la pasmosa actualidad del primer enfoque (32). Todo ello viene complementado, como decía, por la utilización del segundo, «solución de problemas», especialmente en aquellas áreas en las que el Estado, y los órganos centralizadores de la política educativa menos incidencia *directa* tienen: el trabajo diario del profesor en clase. Este es el papel encomendado a los asesores de reforma que (por más que la retórica oficial lo pretenda) no están encargados de estimular el desarrollo profesional de los profesores *en las escuelas,* sino de implantar la reforma haciendo uso del «marketing», es decir, atrayendo la adhesión de los maestros a la reforma desde el marco de la escuela misma y haciendo les creer que sus problemas diarios y los problemas de la administración educativa son coincidentes (33). Papel que a todas luces debe ser diferenciado de la actuación particular de algunos «asesores», mucho más críticos de lo que la administración desearía, con dicha función.

El capítulo dedicado a la evaluacion, comienza datando su auge social y político entre los años cincuenta y sesenta (34). Estos son años importantes: en ellos podemos encontrar (al menos en Estados Unidos) el singular apogeo del estado de bienestar y la financiación (bajo su paraguas) de programas educativos de compensatoria destinados a los más desfavorecidos socialmente, como uno de los puntales de la intervención en la sociedad (35). Como afirma Popkewitz, los planificadores y la política educativa aceptada por ellos, se basaban en la creencia de «que las actividades organizativas podían ser ordenadas lógicamente de un modo claro y sin ambigüedades y modificadas por medio de una gestión más eficiente, y que los resultados de un cambio planificado (los pro-

(32) Véase, al respecto, el clarificador trabajo de Martínez Bonafé (1991).

(33) Esta sería la lectura que se podría extraer del trabajo recientemente publicado de Hernández (1991), en donde señala algunas funciones que deberían realizar los asesores. En primer lugar, no se sabe a ciencia cierta si está hablando de asesores en general, en cuyo caso las ideas que plantea son sugerentes, o de los asesores de reforma, en cuyo caso su imagen es falsa. En segundo lugar, podría pensarse, no sin cierta malicia, que justamente la forma de incidir en los maestros y en las aulas, se encuentra en presentar una imagen genérica del asesor como el agente externo que promueve el desarrollo profesional del maestro en el aula, para introducir, por la puerta trasera, la imagen, mucho más real, del asesor que «implanta la reforma, algo que se encuentra en los mismos documentos oficiales en los que se mezclan las propuestas por la reforma y por la mejora profesional de la función docente. No podemos olvidar, en este caso, que quien escribe este artículo trabaja, justamente, como «asesor de reforma».

(34) Su historia, propiamente dicha, puede remontarse, no obstante, al siglo XIX en Francia e Inglaterra (si descartamos por ejemplo los «exámenes» en el sistema funcionarial chino). Véase el esbozo de historia de la evaluación de Madaus, Stufflebeam y Scriven (1983).

(35) El mejor análisis histórico sobre este particular sigue siendo el trabajo de McLaughlin (1976), y de los procesos de evaluación llevados a cabo, el de House (1980).

ductos de un sistema podrían ser definidos y medidos con relación a sus costes [monetarios y sociales]) (p. 195).

Aquí la evaluación jugó un papel sobresaliente porque aportó su potencial científico. No se trataba solamente de que el conocimiento científico fuera utilizado instrumentalmente para el desarrollo de nuevos programas educativos, se trataba a su vez de que la instrumentalidad científica representada por unos procedimientos y una metodología neutral y objetiva podrían ayudar a determinar y seleccionar inequívocamente el grado de implantación y mejora de dichos programas, reforzando y orientando de esta manera la política educativa. La ordenación racional del sistema educativo, la gestión y mejora de la «práctica en las escuelas», pasaba por la determinación científica de sus logros así como de sus costes. La retórica de entonces (36) afirmaba que las decisiones políticas no quedaban, de esta manera, al arbitrio de intereses particulares sino que, por el contrario, se fundamentaban en los datos «inapelables» que la «ciencia» de la evaluación podría aportar (37).

Esta relación entre política y evaluación es una relación muy peculiar por varias razones. Popkewitz agudamente señala, una de ellas: la evaluación ofreció a la política un poder de legitimación sobresaliente, pero a costa de convertirse en una tecnología en un doble sentido (38): Primero porque puso al servicio del político el aspecto más «técnico» del conocimiento científico: sus métodos (39); segundo, porque como tecnología, el papel de la evaluación no estaba en juzgar los *objetivos de la política educativa* sino en determinar su logro en las escuelas. La evaluación cifraba el valor educativo de los programas, de las escuelas y de los docentes en principios utilitaristas de logros de aprendizaje o relación costo-beneficio. El juicio de valor sobre una realidad se sustentaba en los datos y en los hechos que el experto, el evaluador, ofrecía (40), y para ello sólo se necesitaba el empleo de los métodos de investigación que ya habían demostrado su valía en otros ámbitos.

Pero los evaluadores, como expertos, bajo la protección del interés social y público de su trabajo, y arropados por su importancia social y política, pudieron progresar, desarrollar y sofisticar sus estrategias, instrumentos y diseños de inves-

---

(36) Y no poseemos ninguna información que nos indique que ésta no sea también la retórica con la que está funcionando nuestra administración educativa.

(37) Ha de pensarse que la mayoría, si no la totalidad de los primeros evaluadores provinieron del campo de la metodología o de la psicometría: como Suchman, Campbell y Cronbach. Véase el significativo trabajo de Campbell de 1969. Véase también Angulo (1988b, 1990, 1991) para una visión crítica.

(38) Esto es lo que un cualificado popperiano, mucho más conservador que su maestro, ha reclamado insistentemente. Véase Radnitzky (1978, 1979). Para una crítica detallada a esta postura puede consultarse mi trabajo de 1991. En nuestro país, Álvaro Pae y Cerdán Victoria (1988), han tomado también este camino cuando afirman sin rubor: «El evaluador es un investigador científico, no un valorador. Puede, por tanto, *haber evaluación sin valoración*» (p. 188). (El subrayado es mío.)

(39) Véase la definición de evaluación que establece Suchman (1967, p. 8). Véase también para esta cuestión, Angulo (1990, p. 114 y ss.).

(40) En un trabajo reciente he criticado ampliamente esta postura y este reduccionismo con respecto a los «juicios de valor» que una evaluación ha de «justificar», Ángulo, Contreras y Santos (1991). Este problema junto con las encontradas exigencias que entran en juego en toda evaluación, forman las contradicciones que Popkewitz señala (p. 204).

tigación, hasta extremos difícilmente creíbles años antes (41). Cursos de doctorado, revistas especializadas en este campo, institutos surgidos al efecto, y un alto nivel de inversión tanto de dinero público como privado, constituyen actualmente el paisaje en que esta afortunada profesión se mueve. Si el político se ha servido del experto evaluador para «imponer» y legitimar su política correspondiente, no es menos cierto que el experto evaluador ha aprovechado considerablemente esta coyuntura socio-histórica en su provecho.

A continuación, y tal como hizo en el capítulo anterior, Popkewitz expone tres enfoques (¿modelos?) de evaluación: «responsabilidad comportamental», «toma de decisiones», y «estudio de casos». En este momento tengo que señalar, de nuevo, mis discrepancias. Pero antes quisiera comenzar con mis acuerdos. Es cierto que el enfoque de «responsabilidad comportamental» ha estado íntimamente conectado con los movimientos más fuertemente «tecnocráticos» de la ingeniería humana desde Bobbit hasta nuestros días (42). Se ha creído que sólo la especificación precisa y medible de los objetivos educativos (43) podría contribuir no sólo a una gestión eficiente de las escuelas y de las aulas permitiendo la selección de los métodos y medios más adecuados, sino la demanda de responsabilidades «sociales» a las escuelas y a los maestros en razón del cumplimiento de dichos objetivos a través de su constatación por las evaluaciones respectivas. Como señala Popkewitz este procedimiento de evaluación, además de ignorar que la escuela «no sólo enseña enunciados objetivos sobre el mundo, sino también actitudes sobre el significado del conocer», desvía la atención de las «luchas, tensiones y contradicciones que subyacen a las prácticas institucionales», y las obvias discrepancias sociales, por mor de un consenso social y político ficticio, recogido en los objetivos de educación nacionales.

Considero el segundo enfoque como una recapitulación de los acontecimientos que tuvieron lugar entre los años cincuenta y sesenta, para afianzar el carácter legitimador de la evaluación. Como hemos indicado más arriba, la evaluación se puso al servicio del poder político, con el afán de contribuir a diseñar y mejorar sus políticas y reformas sociales (tanto en educación como en otros ámbitos), es decir, influir en sus decisiones. El trabajo de Stufflebeam (1971), entre otras cosas, ha de ser entendido desde esa perspectiva, ya que su fin primordial se encuentra en dotar de entidad y empaque a una función que aunque había sido profusamente ejercida, no había recibido el beneplácito «epistemológico» de la academia científica.

Como Popkewitz señala (p. 208 y ss.), y a pesar de que Cronbach y colaboradores (1980) hayan ampliado el concepto de toma de decisiones y cuestiona-

---

(41) No creo necesario recordar que una gran parte de los diseños cuasi-experimentales analizados por Campbell y Stanley (1963), tienen su origen en la complejidad «social» en la que se han de desarrollar muchas evaluaciones.

(42) En este sentido, este «enfoque» es tan antiguo como los mismos exámenes.

(43) Sobre esta cuestión la literatura es inabarcable, como muestra puede consultarse los trabajos de McDonald-Ross (1973) y de Gimeno Sacristán (1982).

do y matizado seriamente el papel político del evaluador (44), este enfoque deja muchos supuestos sin analizar y criticar, por ejemplo, el necesario papel (incuestionable podría decirse) de los expertos científicos en el asesoramiento de las reformas, la falta de análisis estructurales e históricos de los elementos que intervienen en la toma de decisiones, la aceptación acrítica de los supuestos socio-históricamente determinados que guía las valoraciones y las definiciones de los problemas sociales, la falta correspondiente de una sociología de las instituciones, etc.

Por último, Popkewitz aborda el estudio de casos, como un reflejo del impacto de las ciencias simbólicas en la evaluación y como una alternativa a los enfoques anteriores. Las insuficiencias que se le pueden achacar a este enfoque, como hemos visto con sus homólogos en páginas más arriba, se encuentran en el excesivo peso dado a la apreciación, la satisfacción o el malestar personales de los participantes en los proyectos educativos o sociales evaluados, sin tomar en cuenta los contextos socio-históricos en los que satisfacciones, apreciaciones y malestares y, por implicación, las interpretaciones y valoraciones de los actores, vienen determinados. De esta manera, el estudio de casos, teniendo en cuenta, de modo casi exclusivo «el interés subjetivo» del participante en el programa, convierte a la evaluación en un procedimiento unidireccional, que no hace más que «deformar sus procedimientos y resultados». El caso, añade Popkewitz, no puede ser desgajado del contexto social general «en el que significados, valores y acciones se hacen creíbles y normales» (p. 212).

Hasta aquí llegan mis acuerdos con el análisis que hace Popkewitz. Quisiera presentar tres discrepancias con el mismo. Primera, y como ocurrió con el capítulo anterior, la «terminología» conceptual empleada por Popkewitz no me parece la correcta. Mientras el estudio de casos y la toma de decisiones son «modelos de evaluación» (House, 1980, cap. 2, p. 21 y ss.), la «responsabilidad comportamental» (en inglés *Accountability*), es una función que la evaluación puede realizar (Nevo, 1986). Mezclar funciones con modelos no me parece apropiado. En su lugar hubiera sido mucho más interesante tratar las «funciones» a las que sirve la evaluación, o sustituir el término «responsabilidad comportamental» por modelo de evaluación por objetivos. La segunda discrepancia (que es más una puntualización), está en relación con la primera. Tanto el primer como el segundo enfoque, y dado el carácter del primero (y teniendo en cuenta el modelo de evaluación por objetivos que en él subyace) pueden resultar complementarios. Quiero decir que cuando se analiza en qué se sustentan las decisiones que han de tomarse nos encontramos con mediciones del logro de objetivos o mediciones de la relación costo-beneficio o efectividad.

La tercera discrepancia es más de peso, y se refiere al enfoque de estudio de casos. Aun aceptando las críticas que Popkewitz señala, éste parece olvidar que una de las cuestiones más importantes en las que el «estudio de casos» se

(44) Esto no desmerece la importancia del trabajo de Cronbach *et al.* (1980). Su lectura resulta imprescindible y claramente recomendable a quienes en nuestro país se puedan adherir a este enfoque.

fundamenta y por la que fue originariamente empleado y desarrollado se encuentra en que pone en cuestión las relaciones de poder entre evaluador, evaluados y patrocinadores de la evaluación (McDonald y Walker, 1975). Es decir, el estudio de casos supuso una ruptura tajante (y no sólo metodológica) con respecto a las creencias sobre el poder subyacente en los presupuestos de los dos enfoques anteriores. Este cuestionamiento ha sido prolongado en los trabajos más recientes de MacDonald y Norris (1981) y Carr y Kemmis (1986) que Popkewitz cita con aprobación, hacia una teoría política del cambio educativo y del conocimiento. Es justamente la falta de ruptura de los supuestos sobre el poder, análisis foucoltianos aparte, lo que en ocasiones ha convertido el estudio de casos en pura tecnología de investigación. Es más, mientras que por un lado, autores como B. MacDonald y H. Simons, ya no califican su trabajo como «estudio de casos» sino como evaluación democrática, por el otro, Kemmis y colaboradores, estarían más cerca de una evaluación crítica y emancipadora (véanse los trabajos de Smyth [1988] y Codd [1988], por ejemplo) (45).

Dicho esto a Popkewitz hay que atribuirle, sin embargo, el mérito de ayudarnos a comprender que bajo la capa externa por la que modelos y enfoques se presentan, subyace una serie de afinidades y convergencias sociales y políticas al servicio de intereses económicos y político-burocráticos. Si el modelo de centro-periferia, como estrategia técnica legitima la importancia no sólo del experto sino de una manera hiperracional y burocrática (Wise, 1979) de implantar el conocimiento científico-técnico, el segundo consigue, a la sombra de una falsa sensibilidad por los problemas reales y por los individuos, sumar adhesiones particulares para ese mismo conocimiento y, de paso, convertir en imprescindible y admisible la figura y el poder de quien desde fuera tiene la solución a sus problemas. Por lo mismo, el enfoque por objetivos o de responsabilidad comportamental y el de toma de decisiones trabajan en interés, cada uno a su manera, del control y la centralización burocrática, alimentando cada uno también a su manera, la importancia y la necesidad del evaluador, científico y externo, para alimentar y justificar racionalmente dicho control y dicha centralización. Por su parte, el enfoque de estudio de casos, en la medida en que deje sin cuestionar los contextos socio-históricos y las características institucionales en las que los casos se desarrollan, contribuirá a ocultar los intereses que motivan las opiniones, las valoraciones y hasta los mismos problemas estudiados. Este es un mérito de Popkewitz –el hacernos mirar más allá de lo aparente y de la superficie– que ninguna crítica, y menos la mía, puede permitirse el lujo de empequeñecer.

El libro que venimos comentando se cierra con un capítulo («El Investigador como actor social: posibilidades, patologías y notas de precaución») que es al mismo tiempo resumen de las principales tesis genéricas que han alimentado las discusiones de los distintos capítulos y el apunte prospectivo sobre el papel y los

(45) Aunque no me voy a detener en ello, estos desarrollos no están a su vez exentos de dificultades y de críticas. Por lo demás he defendido la necesidad, en todo sistema educativo, de procesos de evaluación (Ángulo, 1988*a*, 1990, y Ángulo, Contreras y Santos, 1991).

ámbitos que un investigador en educación no puede dejar de cuestionar. No voy a tratarlo aquí sino que lo haré junto con los últimos capítulos de otro libro en un apartado específico (¿Qué hacer?).

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

El segundo libro que vamos a describir es una continuación del trabajo teórico desarrollado en el anterior, continuación que puede a su vez rastrearse y seguirse en otro trabajo de colaboración (Popkewitz, 1987: *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*), y, posiblemente, en la última incursión en solitario de Popkewitz (1991: *A Political Sociology of Educational Reform: Power and Knowledge in Teaching and Teacher Education*). Esta continuación se realiza con el añadido de nuevos planteamientos teóricos, especialmente la escuela de los Annales francesa y el pensamiento de Foucault.

El libro se abre con una introducción de Popkewitz en la que señala los ejes fundamentales por los que, en parte, van a discurrir los análisis posteriores. Estos ejes son los siguientes: Para entender el ámbito de la formación del profesorado y de la ocupación profesional que representa la enseñanza necesitamos tener en cuenta, primero el carácter institucional de las escuelas y los centros de formación, y segundo, y en relación con el anterior, la profesionalización del conocimiento (científico) y la función social de la escuela.

Como Popkewitz señala, «la educación del profesorado existe porque existe la escuela, y está ligada al proceso histórico que ésta ha seguido» (p. 7), proceso histórico que ha venido a determinar la trama institucional en la que se configuran actualmente, los códigos y las relaciones de poder que en ella se establecen, los discursos sociales y políticos que sobre ella centran su objeto y las formas de racionalidad que vehiculan su desarrollo. Comprender qué se entiende por formación del profesorado, implica comprender la escuela como una institución que históricamente se ha desarrollado en todas estas dimensiones (social, histórica, política, económica) relativamente independientes y, a la vez, entrelazadas.

Popkewitz selecciona dos ámbitos muy representativos en sí mismos, que responden a dos preguntas importantes: ¿A qué denominamos, y por qué, conocimiento profesional en educación?, y ¿qué funciones sociales cumple la escuela en razón de los intereses y presiones a los que se ve sometida?

Como ya se vio con cierto detalle en nuestro comentario del libro anterior, y como Popkewitz vuelve a señalar, la ciencia cumple el papel de incorporar ideales e intereses políticos en estructuras profesionales. Para ello el conocimiento experto, imparcial y neutral «frente a los planes políticos» (p. 11), y elaborado por comunidades especializadas de expertos, se presenta como el conocimiento legítimo sobre el mundo, y como el único conocimiento que puede otorgar autoridad social a las normas políticas y a las regulaciones y cambios sociales (p. 12).

Sin embargo, este conocimiento profesional científico que contribuye y legitima cambios y proyectos políticos, se alimenta de la fusión de dos lenguajes –público y formal– que lo sitúan en una posición contradictoria. Como lenguaje formal, el lenguaje científico y profesional es un lenguaje para explicar el mundo, para dar razones objetivas y válidas de los acontecimientos, pero como lenguaje público, es un lenguaje que llega a formar parte de los acontecimientos sociales que describe «contribuyendo a elaborar las ideas sobre la naturaleza, las causas, las consecuencias y las soluciones de las prácticas institucionales» (p. 14).

Esta especial tensión resulta altamente significativa en el campo de la educación, porque aquí la formalidad del lenguaje se ha reducido a una opción empirista y positivista del conocimiento, en la que prevalece la medida y la comprobación. Por consiguiente los conceptos públicos empleados y validados por dicho conocimiento (aprendizaje, enseñanza, instrucción, diseño, logro, competencia, rendimiento) al venir determinados epistemológicamente de manera tan estrecha y al ser parte de los acontecimientos que describen y explican, han devuelto una visión reductora, mermada, superficial y fuertemente técnica de la educación y, por extensión, del trabajo profesional en la escuela.

Este juego especial entre los aspectos públicos y formales del conocimiento, debe a su vez ser analizado en los contextos particulares de las relaciones entre instituciones superiores de formación del profesorado (las universidades) y las mismas escuelas, la impronta particular del conocimiento psicológico y el papel de la práctica en dicha formación. Estos tres contextos configuran lo que Popkewitz denomina «códigos de la profesionalización» y serán materia particular de varios capítulos del libro que estamos comentando.

Con respecto al último punto (la función social de la escuela y su incidencia en la formación del profesorado) Popkewitz señala varias cuestiones: los intereses sociales de la escuela vienen reflejados en las teorías educativas que servirán para la formación del profesorado; los procesos de contextualización y descontextualización del conocimiento y de la cultura (especialmente identificable en las abstracciones de la psicología de la educación) que suponen la reificación de las «condiciones institucionales en las que se desarrollará el trabajo docente» y por la que parece, como señala Popkewitz, que la relación del individuo con la sociedad careciera de historia, de intereses políticos y fuera independiente de la actividad humana, al margen de diferencias de clase, de sexo, de etnia y geográficas (p. 29); los rituales de diferenciación a través del sistema de exámenes en donde «se definen los grupos y se premia el estatus»; y la aceptación de la lógica administrativa como determinante del cambio y del progreso educativo.

PROFESORADO Y DISCRIMINACIÓN SEXUAL

La primera parte, de las cuatro de que está compuesto este libro, se centra en el estudio histórico de las relaciones de clase y las diferencias de sexo en el trabajo del profesorado. El primer artículo está firmado por P. H. Mattingly («Au-

tonomía profesional y reforma de la educación del profesorado»), y el segundo por M. W. Apple («Trabajo, enseñanza y discriminación sexual) (46).

En su trabajo Apple señala desde el principio los dos ejes esenciales, a su juicio, para comprender la enseñanza y la educación del profesorado. El primero es un eje histórico en donde «situar las tendencias actuales en el contexto de una historia considerablemente más larga y de la que constituyen una parte»; el otro es el análisis de «quién ejerce la docencia y cuáles son las relaciones sociales que en ella se establecen» (p. 56). Aunque pueda decirse de otros muchos artículos del libro que comentamos, los dos capítulos que representan esta primera parte se reparten, si bien no de modo absoluto, en cada uno de los ejes señalados. Mientras Mattingly se detiene profusamente en el análisis de la historia sociopolítica norteamericana y en su incidencia en la configuración profesional del magisterio, Apple analiza el papel de la mujer en relación a la estructura de clase y a las exigencias económicas en dicha configuración. Ambos ensayos han de leerse de modo complementario (47).

Efectivamente, Mattingly afirma que aunque tras la «revolución norteamericana» y su independencia, las funciones de pastor de la iglesia y de maestro tuvieron que separarse de manera inevitable (especialmente a finales del siglo XIX), la situación de depresión económica y los reajustes políticos y sociales que la nueva nación exigía, además de la llegada de inmigrantes católico-romanos irlandeses, hizo que los activistas protestantes, y especialmente los ministros, emprendieran una serie de reformas sociales que además de afirmar su común protestantismo, pretendían reforzar las «tradiciones técnicas de evangelización» (p. 40). Entre dichas reformas se encuentra la creación («proliferación») de «institutos de profesores» que aunque se esforzaron en no identificarse con religión alguna, se sirvieron tanto del lenguaje religioso, como de las instituciones y edificios que la iglesia protestante había construido. La misión de los educadores formados en dichos institutos, desarrollada tanto en el campo como en la ciudad, tenía como fines «avivar» el espíritu del público general hacia los asuntos educativos, y... «despertar el sentido moral» de los jóvenes hacia la «llamada misionera de la educación cristiana» (p. 40).

Mattingly añade que durante esta época el paso de una estructura de pensamiento y de conducta religiosa al dominio público, fue acompañada por «un poderoso transfondo económico» que mercaderes y banqueros pusieron a disposición del «nuevo sistema público de educación» que se estaba creando. Los profesores gozaron de esta manera de un prestigio, una imagen, respeto público y una autonomía que sólo se rompería tras la guerra civil, cuando el paisaje profesional, económico, político y demográfico cambió profundamente: separación definitiva de ministro y maestro, presiones políticas para determinar el trabajo social de los maestros, esperanzas desproporcionadas sobre el sistema educativo, movimientos migratorios hacia el Oeste, etc.

---

(46) Este artículo viene incluido como capítulo en el libro de Apple (1986, cap. 3, pp. 61-84).

(47) En algún sentido a estos dos ensayos podría añadirse el de Whitty en la sección segunda.

La presión de todos estos factores provocó dos «importantes acontecimientos»: por un lado, los maestros reaccionaron apostando por «sistemas burocráticos que los distanciaran de las presiones públicas contrapuestas», por el otro, y ante las demandas incesantes de maestros y la «precariedad de su trabajo», accedieron a la profesión «personas de muy variada calidad intelectual» (p. 43). El primer acontecimiento provocó una considerable pérdida de la autonomía que habían gozado hasta la guerra civil; el segundo, convirtió el trabajo de maestro en un trabajo transitorio y provisional a la espera de mejores posibilidades. Ambos factores en conjunto «favorecieron» el incremento de mujeres dedicadas a la enseñanza.

Para demostrar esta última cuestión Apple se detiene en el período que va desde 1870 hasta 1930, en Inglaterra-Gales y en Estados Unidos, período en el que se puede comprobar un fuerte incremento de la mujer en las escuelas elementales. Así, por ejemplo en Estados Unidos pasa de un 59 por 100 (estimado) en 1870 a un 98,5 por 100 en 1930, es decir un incremento de casi un 40 por 100 más en la tasa de mujeres.

Sin embargo, la entrada de las mujeres en el mundo del trabajo y, particularmente en la educación, no puede ser comprendida plenamente sin un análisis mucho más penetrante. Esto significa que hay que tener en cuenta las características de la estructura del trabajo femenino remunerado, es decir, las divisiones vertical y horizontal del mismo, las condiciones en que se ejerce, y la dinámica de clase (48). Todo ello, y especialmente los últimos factores, tiene relación con la facilidad histórica con que se ha podido «proletarizar» el trabajo de las mujeres y con la relación entre «funciones asociadas a un trabajo» y su tipificación socio-sexual, como en el caso de la enseñanza, en donde el «componente asistencial y de servicio» se ha entendido como compatible y complementario del trabajo de la mujer en el hogar (pp. 58-59).

En este sentido es fácil comprender que las condiciones de propicias de mercado para las mujeres se vieron modificadas por la ideología paternalista según la cual su trabajo en la escuela era definido como una prolongación del «trabajo productivo y reproductivo» en el hogar, por las condiciones económicas que debían afrontar las instituciones educativas (como consecuencia de la extensión e implantación de la «escolarización obligatoria»), que provocaron una fuerte tendencia a la contratación de profesorado más barato, es decir, mujeres, y el abandono de los hombres de los puestos menos remunerados hacia los que suponían tanto un sueldo más considerable (en relación a las primeras), como, asimismo, una posición jerárquica más ventajosa (también en relación a las primeras).

Este último punto llevó a una fuerte división sexual del trabajo «dentro de las escuelas», que probablemente aún continúa, y a la creación paralela de nue-

(48) Para la relación entre género y tasa de desempleo en el caso español véanse los datos recogidos en el trabajo de Casanueva de Luis (1990), y sobre la proporción de profesorado hombres/mujeres en Facultades, Escuelas Técnicas y Escuelas Universitarias el trabajo de Fernández Villanueva (1989).

vos cargos directivos (p. 66), lo que, a su vez, propició un mayor control del trabajo y una mayor burocratización del mismo por parte de los «consejos escolares urbanos». Pero aquí, Apple establece una distinción necesaria, la feminización del trabajo ha de ser relacionada con las distinciones de clase dentro del cuerpo de mujeres dedicadas a la enseñanza. Si bien las mujeres trabajaron porque querían enseñar en abierta oposición a las determinaciones ideológicas paternalistas que permitieron su acceso a la enseñanza, no todas las mujeres empleadas en la enseñanza provenían de la clase media, también mujeres de familias de trabajadores cualificados o de granjeros ocuparon puestos en la enseñanza. Esta división interna en la clase de procedencia era reforzada por el tipo de formación y de escuela de procedencia diferente y porque los aspirantes a profesor recibían una formación diferenciada según su sexo, reflejada por ejemplo en los distintos tipos de pruebas que debían superar y en los distintos contenidos que debían enseñar (pp. 70-71) (49).

En general, y como ya hemos indicado, el precio que la mujer tuvo que pagar por su irrupción en el mercado educativo fue muy alto. Este precio no sólo se relacionaba con la burocratización a la que fueron sometidas, sino con la pérdida de autonomía, el aislamiento social y la imposición patriarcal en los contratos y en las condiciones de trabajo, y en el fuerte rechazo a su sindicación y organización laboral, actitud que, como indica Mattingly, fue considerada como una «conducta impropia de un educador de niños» (p. 50).

En relación a esto último, Apple advierte que la imagen pesimista que nos devuelve la historia, ha de ser matizada en el sentido de que las mujeres no adoptaron una actitud absolutamente pasiva y reactiva, las mujeres alentadas por, y algunas, seriamente comprometidas con los movimientos feministas, tuvieron un papel muy activo en los sindicatos y en la lucha política y cultural de la época (pp. 76-77).

Como concluye Apple, «en una época en la que de nuevo el Estado y el capital están buscando sistemas de control y de racionalización del trabajo diario de los profesores, estos esfuerzos pasados, conocidos o anónimos, tienen un interés más que histórico, ya que la enseñanza elemental se estructura todavía de acuerdo con la división sexual del trabajo» (p. 78). Y esto es algo que no podemos oscurecer u olvidar en el caso español. En nuestro país (y más allá del 25 por 100) resulta fácilmente detectable la fuerte masculinización de los cargos de mayor responsabilidad en el sistema educativo: altos cargos de la administración, directores de centros de profesores, asesores de reforma, directores de escuela e institutos, etc., son ocupados en su inmensa mayoría por hombres. Esta fuerte impronta masculina en la jerarquía viene a complementar, además, la fuerte feminización en la educación infantil y primaria y, curiosamente, su decrecimiento en la enseñanza secundaria (50). Sobre este tema necesitamos muchos más

(49) Por ejemplo sólo los hombres tenían que examinarse en álgebra, geometría y griego.

(50) Según datos recientemente publicados por el Instituto de la Mujer en preescolar el porcentaje es del 94 por 100, en EGB, del 62 por 100, y desciende en secundaria (Enseñanzas Medias) por debajo del 50 por 100, dándose el caso de que en la FP, es de sólo un tercio (VV.AA., Instituto de la Mujer, 1988).

análisis históricos que los escasamente disponibles (51) y su conexión con los cambios en los ideales políticos, demográficos, económico-industriales y de política educativa que han determinado especialmente los últimos cincuenta años de nuestra historia reciente.

PROFESIONALES Y PROLETARIOS

Los análisis realizados en los trabajos de Apple y Mattingly, plantean un problema que en ellos es enunciado y conectado con la feminización y ciertos cambios en la economía, pero que merece, por su propio interés, un estudio mucho más detallado y desde otras perspectivas. Me estoy refiriendo al problema de la tremenda pérdida de autonomía que normalmente aqueja el trabajo de los maestros/maestras. Dos de los artículos de la parte segunda del libro que comentamos entran a discutir esta cuestión relacionándola con las ideas de profesionalidad y proletarización: «Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: El caso de los futuros profesores» de M. Ginsburg y «Profesionalismo, proletarización y trabajo docente» de K. Densmore. Pero antes de comentar estos dos trabajos y la problemática que aportan, quisiera tratar el otro capítulo de esta segunda parte.

El capítulo sexto del libro lleva por título «Ideología y control en la educación del profesorado: Análisis de la experiencia más reciente en Inglaterra», y está escrito por G. Whitty, L. Barton y A. Pollard. Siendo este un trabajo interesante, está a mi juicio, descolocado en el conjunto del libro. Quiero decir que las primeras páginas del mismo están dedicadas enteramente al análisis crítico histórico de la educación del Profesorado desde 1945 hasta los años ochenta en Inglaterra y Gales, mientras que el resto lo está en proponer una forma alternativa de formación del profesorado que ellos denominan «cursos para favorecer la enseñanza reflexiva», apoyándose en los trabajos de Zeichner y Teitelbaum (Zeichner, 1986; Zeichner y Teitelbaum, 1982). Este artículo se encuentra, pues, a caballo de la parte primera y de la parte cuarta del libro, en donde se proponen las alternativas. Por tanto, quisiera comentar brevemente aquí su recorrido histórico, y dejar para el final su propuesta.

En este trabajo, como decía, Whityy y col. van indicando los cambios institucionales y los «acontecimientos administrativos» que enmarcan el desarrollo de la formación del profesorado en Inglaterra-Gales en los últimos cuarenta años. En este recorrido destaca especialmente la tendencia a convertir dicha formación en una carrera universitaria, desde los «colleges» iniciales hasta los estudios y los títulos correspondientes de «Bachellor of Education», paralelo a la transformación de aquellos «colleges» de formación en «colleges de educación» con una ampliación considerable de los programas académicos en filosofía, psicología, historia y sociología de la educación (p. 150). Whitty y col. destacan que en este proceso, el «Sindicato Nacional de Profesores» (NUT) ha trabajado para reducir la influencia de las universidades en la educación del profesorado, con el resultado de un sistema «ad hoc» de formación en el que además de los citados se puede encontrar «colleges de educación» superior («dependientes de autoridades educativas

locales y de otros organismos»), politécnicos que han integrado a dichos «colleges» y las propias universidades (52).

Otra cuestión sobresaliente, se encuentra en la ofensiva conservadora hacia un control mucho más estricto de este sistema (53). Destaca, como en el caso norteamericano (54), que dicha administración haya mantenido y propagado la idea de que los profesores son «en gran parte culpables de la decadencia del país», junto a la falta de racionalización en la formación de los mismos. Esta retórica ha llevado a la abolición de ciertos organismos educativos, la implantación de una fuerte centralización en todo el sistema educativo (inusitada en el caso inglés), y la sobreestimación de la «experiencia docente actual en la escuela» por encima y en detrimento de «los méritos de investigación y de la cualificación educativa» para la asignación de plazas.

Como señalan Whitty y col., este proceso no es el ejercicio del «control por el control», sino que «se trata de un control en cuyas raíces subyace una visión determinada del orden social» (p. 55). Un ejemplo notorio es el que mencionábamos arriba sobre la importancia adquirida por la «experiencia» en detrimento de otras cualificaciones. De esta manera, y al contrario de lo que pudiera parecer en un principio, el gobierno conservador pretende que aumentando el estatus e importancia de la experiencia docente, disminuya proporcionalmente la capacidad de analizar críticamente las situaciones educativas en las que se pueda encontrar el maestro: «La escala jerárquica se ha desplazado... desde quienes son capaces de formular preguntas, hacia quienes 'llevan bien el trabajo' (p. 158). Aunque esta tendencia no está libre de contradicciones, en el sentido de que aquellos profesores con capacidad de reflexión crítica puedan utilizar el conocimiento adquirido de las disciplinas en semejante labor (p. 158), la cuestión estriba en que la política conservadora ha apostado por «un cuerpo docente caracterizado por unas formas específicas de subjetividad, que se espera conduzca, a su vez, a un estilo y a unos contenidos de la enseñanza que se imparte en las escuelas más en consonancia con el pensamiento del gobierno» (p. 158) (55).

---

(51) Véanse por ejemplo los trabajos de Valera y Ortega (1984), de Gabriel (1988) y García García (1988).

(52) Como anécdota, resulta tremendamente curiosa la capacidad del sistema inglés para construir estructuras-jungla. Junto a las complejidades del sistema de formación del profesorado, que hemos expuesto muy resumidamente, se puede cotejar la «supercomplejidad» del sistema de exámenes que actualmente se está implantando. Puede consultarse Murphy y Torrance (1988) y Broadfoot (1984).

(53) Sobre la política conservadora inglesa puede verse Chitty (1989), y sobre la norteamericana Shapiro (1989).

(54) Basta leer el documento «Una Nación en peligro» (1983) para darse cuenta que una de las estrategias más usadas por las administraciones conservadoras es la de desacreditar al magisterio culpabilizándole del mal funcionamiento de la nación y del sistema educativo.

(55) Quisiera repetir que no se trata *simplemente* de que se sobreestime la «experiencia» y se subestime la «capacidad crítica» y la «reflexión»; creo que la cuestión no es tan sencilla. En éste como en tantos otros casos el problema se encuentra en que no se desea en absoluto que el maestro pueda *reflexionar autónomamente*. Si para ello es necesario potenciar la experiencia, entendida como «tiempo» y antigüedad en la docencia, entonces la administración conservadora (como cualquier otra), incluso en

De nuevo nos encontramos aquí enunciado el problema que quedó pospuesto en páginas anteriores. Esta «nueva subjetividad» no puede ser comprendida del todo si no analizamos la dinámica de trabajo en la que los profesores pueden encontrarse actualmente, dinámica para cuyo análisis necesitamos explicitar, además de lo hasta aquí presentado, los fenómenos de profesionalización-proletarización, que son de los que se ocupan los capítulos 4 y 5 de este libro.

Estos dos conceptos son tratados teóricamente por K. Densmore en uno de los artículos, a mi juicio, más logrados del libro. Aunque dicha autora recorre gran parte de la literatura crítica, se adhiere especialmente al tratamiento que ha realizado M. Larson (56). Para esta última autora, profesionalismo no es una «descripción que pueda hacerse de las condiciones laborales reales» sino que, por el contrario, representa un contenido ideológico, en cuanto recoge la preocupación «por un estatus y unos privilegios en relación con otros empleados –preocupación–, añade, con la que se olvidan la carencia real de poder de los profesionales, su sumisión y sus condiciones similares a las de otros trabajadores» (p. 124).

Llevado al campo de la educación, el profesionalismo ha producido este mismo efecto, hasta el punto, indica Densmore, que la ideología implícita a dicho concepto «representa una respuesta defensiva de los profesores a lo que objetivamente son unos procesos y unas condiciones laborales alienantes» (p. 128), y que ha proletarizado profundamente la enseñanza. Es decir, si para ciertas profesiones, la ideología del profesionalismo, en cuanto a reconocimiento y posición social, podría estar más cerca de las características reales de su trabajo, en la enseñanza, la profesionalización está sirviendo para ocultar que dichas características se han ido equiparando y acercando progresivamente a las condiciones objetivas de trabajo «proletarizado», con el agravante de que la enseñanza nunca ha sido una «profesión» en paralelo a las que por tales se han aceptado históricamente.

Para entender esto se tiene que tener en cuenta que el concepto de proletarización desarrollado en la sociología hace referencia a una gama de tendencias producidas «en la organización y en los procesos del trabajo en el sistema capitalista», entre las que se encuentran: «creciente división de la mano de obra; separación entre quienes conciben y quienes ejecutan las tareas; tendencia a que las tareas sean cada vez más rutinarias; mayores controles sobre cada una de las fases del proceso de producción; un mayor volumen de trabajo y un descenso de los niveles de capacitación» (p. 125).

La pregunta que cabría hacerse es si realmente ambas cuestiones tienen lugar en la educación. Quiero decir si por un lado la ideología de la profesionalización recorre las concepciones de los «trabajadores de la enseñanza» y si, por el

---

contra de algunos de sus principios y supuestos anteriores en política educativa, no se detiene hasta conseguirlo. Para una visión diferente del *practicum*, véase Contreras Domingo (1987).

(56) Densmore se fundamenta especialmente en el famoso trabajo de M. Larson de 1977.

otro, sus condiciones «laborales» vienen determinadas por las características (proletarizadoras) que acabamos de apuntar.

En lo primero, es decir, en la ideología de la profesionalización se centra el trabajo de Ginsburg. Este es un trabajo realizado a través de entrevistas semiestructuradas a alumnos de magisterio. De sus respuestas, y de los comentarios que Ginsburg formula al efecto, destacan algunas cuestiones. En primer lugar, dicha autora encontró que a) la educación era percibida (y asumida) como una semi-profesión –una profesión incompleta–, que podría prestigiarse en razón del tiempo dedicado a su preparación, de que dicha formación fuera universitaria, y de su diferenciación –meritocrática– (57) con respecto a otras ocupaciones inferiores; b) que la enseñanza como profesión fluctúa contradictoriamente entre un ideal de servicio, percibido casi como inevitable y *necesario,* y el alto nivel retributivo de toda profesión; c) que como profesión la educación debería gozar de la misma autonomía docente y del mismo poder del que goza cualquier otra profesión; y d) que también en educación la profesionalidad vendría destacada por aspectos personales como formas de hablar y de vestir (58).

En segundo lugar, la autora se esfuerza por señalar que cada una de estas características presentan implicaciones contradictorias. Es decir, y para poner un ejemplo, si la alta remuneración en cuanto atributo esencial de todo profesional puede reforzar las desigualdades económicas (los *verdaderos profesionales* «merecen más debido a sus especiales cualificaciones o a la importancia o dificultad de la función que desempeñan» [p. 110]), también puede servir «para señalar las contradicciones de la economía y, posiblemente para socabar, con ello, la legitimidad de la economía política actual» (p. 110). Por lo mismo, si el «ideal de servicio» puede desviar la atención de los docentes de su «explotación» y fomentar una «actitud resignada», también puede suponer que el docente se pregunte «por qué el sistema se caracteriza por la propiedad privada y por el control de los medios con los que llevar a cabo los diversos servicios de producción y otros» (p. 110).

Aunque gran parte de las contradicciones que Ginsburg señala me parezcan un tanto forzadas (incluidas las que acabo de utilizar como ejemplo), y algunas de ellas un tanto ingenuas, sí creo que es importante el foco de trabajo que nos señala. ¿Qué idea de profesionalización se fomenta en nuestras Escuelas de Magisterio y en nuestras Facultades de Pedagogía?, ¿qué características de la profesionalidad tienen en mente los profesores de enseñanza básica y los de media?, ¿en qué se diferencian?, son preguntas que aún están por responder y por tratar en nuestro país, y que merecerían mucha más atención de la que han recibido hasta ahora (59).

---

(57) Meritocracia que se extendía al propio sistema educativo, ya que a los entrevistados «les resultaba difícil cuestionarse seriamente la legitimidad de la función estratificadora de la escuela» (p. 94). Para una crítica excelente a la meritocracia véase el ya clásico Collins (1979).

(58) En el trabajo que venimos comentando está claro que no todos los entrevistados estaban de acuerdo con estas características.

(59) Uno de los que en España ha trabajado el tema de la profesionalización ha escrito en un jugoso artículo lo siguiente: «Las relaciones entre los enseñantes no son las de un gremio que cultiva

La segunda cuestión que señalamos más arriba viene respondida en la última parte del trabajo de Densmore, tras su excelente análisis teórico, en donde se resume un trabajo más extenso que dicha autora ha realizado sobre el primer año de trabajo como profesoras de dos mujeres. Los datos que ha ido recogiendo durante esta investigación, le sirven para plantear, y *confirmar,* la creciente proletarización del trabajo docente. Densmore señala que dicho trabajo en general se encuentra en un terreno sometido a exigencias contradictorias, terreno en el que si bien por un lado al profesor se le demanda «su buen juicio» y su autonomía profesional, por el otro también se le demanda el cumplimiento de ciertas responsabilidades «públicas» y se le «marcan» límites a sus acciones y decisiones. Autonomía y control son los dos polos que determinan y circunscriben el trabajo docente en las escuelas (60).

Pero, ¿por qué autonomía?, podríamos y deberíamos preguntarnos; e, incluso, autonomía ¿hasta qué punto?, ¿qué sentido tiene y qué papel juega? Parte de estas interrogaciones vienen respondidas por Densmore: «Hablando en general –afirma–, la creencia en el buen juicio y en la autonomía individuales, y el que ambos se den, al menos aparentemente, son características importantes de la organización del trabajo en las escuelas. De hecho, el mantener la apariencia de un grado significativo de autonomía en el desempeño del trabajo, legitima las limitaciones que se imponen al trabajo del profesor» (p. 131).

Efectivamente, en esto se encuentra la clave del papel y del sentido de la autonomía del educador. Con independencia de la existencia de un cierto grado de la misma en cualquier situación laboral (grado que sólo queda restringido a los artilugios mecánicos y que existe incluso en las cadenas de montaje), ésta tiene fundamentalmente un papel *ideológico,* en cuanto que existe, se virtualiza y afirma justamente para ocultar los procesos *reales* (y crecientes) de control en el trabajo. Quiero decir que el papel político que la autonomía juega actualmente es el de ocultación de unas condiciones proletarizadas de trabajo. Pero esto no sería posible si junto a la autonomía no se defendiese la necesidad «pública» *en cuanto nacional y estatal* de un sistema de enseñanza, unas escuelas y una docencia, más eficientes y racionales. Esto último nos devuelve al terreno de la profesionalidad: sólo el profesional puede, gracias a su autonomía y su «capacidad de juicio», conseguir que el sistema, las escuelas y su trabajo sean, a la par, eficientes y racionales, incluso al precio, en educación, de pérdida de autonomía (61).

---

cuerpos de conocimiento. Es la de unos funcionarios que comparten Centros y niveles de enseñanza. La ventaja de los llamados movimientos de renovación pedagógica es la de que, de hecho, introduce modos de agrupamiento profesional que no son ¿sindicales? sino cognitivamente gremiales» (García Carrasco 1988, p. 122). Sin más comentarios, esto puede dar la medida del nivel de análisis crítico e intelectual en el que se encuentran algunos de nuestros intelectuales. Aunque el estudio de Barquín (1989) no aborda directamente estos problemas, es un trabajo muy importante para conocer el «pensamiento pedagógico» del profesorado.

(60) Densmore, a mi juicio, acierta cuando conecta dichos polos (control y autonomía) y sus contradicciones (implícitas y explícitas) con la crisis y las presiones a las que se ve sometido el Estado Contemporáneo. Para un tratamiento más extenso véase Dale (1989) y Shapiro (1989).

(61) Podríamos resumir la leyenda de esta manera: Un educador profesional lo es porque goza de autonomía y de conocimiento, pero también, y por ello, porque su trabajo es más racional, eficiente y

En este conjunto de relaciones, que acabamos brevemente de trazar, se encuentra la sutil añagaza en la que y con la que se están desarrollando los sistemas educativos occidentales y las reformas en las que se encuentran inmersos. Pero antes de entrar en esta cuestión, si bien también con brevedad por la falta lógica de espacio, veamos algunas de las condiciones que caracterizan los procesos de control y de proletarización del trabajo docente (62). Características que, no lo olvidemos. Densmore no extrae únicamente de la teoría, si no de su trabajo empírico sobre las condiciones laborales de dos maestras.

Entre las más importantes se encuentran las dos siguientes: separación tajante entre concepción y ejecución (i.e. entre concepción y ejecución curricular) e intensificación del trabajo docente. La primera característica es una consecuencia ineludible de la fuerte y creciente tecnologización de la acción social (lo que Weber denominaba racionalización de la vida cotidiana), y ha sido profusamente analizada y criticada (63). El conocimiento técnico-experto utilizado para racionalizar las decisiones y las acciones sociales conlleva una fuerte separación entre aquellos que diseñan los procesos y aquellos encargados de ejecutarlos. A estos últimos sólo les queda el acatamiento riguroso de los pasos y elaboraciones y el cumplimiento de los objetivos prefijados. Las consecuencias educativas se encuentran, por ejemplo, en una fuerte tecnificación de los currícula y en la delimitación clara de las áreas de actuación y de las responsabilidades. Además de en una mayor centralización y control.

La segunda característica también está enlazada con la tecnología creciente de acciones y decisiones pero de manera diferente. En este caso, intensificar el trabajo supone alimentar y servirse del prurito de profesionalidad de los trabajadores de la enseñanza. Si son, o quieren ser, auténticos profesionales, viene a decir el mensaje, «han de asumir *voluntariamente* responsabilidades adicionales» (p. 138). En ocasiones el aumento de trabajo implica una fuerte tecnificación del mismo, o dicho de otra manera, la tecnificación del trabajo acarrea un considerable incremento del tiempo necesario para su realización. A este fenómeno al que, desgraciadamente, Densmore no presta toda la atención que necesita (64), se le puede denominar, simplicidad-compleja y está, desde luego, relacionado con el proceso de objetivación *burocrática* que el pensamiento tecnológico intro-

---

efectivo que el de un no profesional. Pero para que esto último se cumpla, el profesional educador ha de renunciar a parcelas sustantivas y considerables de su autonomía, manteniendo la imprescindible para que su auto-complacencia y, posiblemente, su autoengaño, no se vean lesionados. Esta leyenda podría ponerse de otra manera: A más control en el trabajo (control profesional se entiende) más profesionalidad. La variable extraña que está jugando aquí, lo habrá notado el lector perspicaz, es la del «experto» (profesional) externo, como luego veremos.

(62) En el excelente trabajo de Jiménez Jaén (1988) se encuentra un análisis más detallado sobre el concepto de «proletarización». En general también puede consultarse el monográfico de la *Revista de Educación* (1988), n.º 285 sobre la profesionalización en la enseñanza, y Popkewitz (1990) y Pereyra (1988).

(63) Véanse por ejemplo los siguientes trabajos: Habermas (1968), Berger, Berger y Kellner (1974); y en educación: Callahan (1962), Kliebard (1986), Stenhouse (1981), Carr y Kemmis (1986), Gimeno Sacristán (1982), Valera (1983), Kemmis (1986), Angulo (1990, 1991) y Wise (1979).

(64) No obstante el tratamiento «empírico» que realiza es absolutamente iluminador. Véanse páginas 138-139.

duce (Berger, Berger y Kellner, 1974). Quizá un breve ejemplo en un marco más general que el de la escuela pueda servirnos de ilustración.

En la reforma que se está llevando a cabo sobresale especialmente la preocupación por los distintos niveles de elaboración del currículum educativo. Se habla, en este sentido de Diseño Curricular Base, Mínimos Curriculares, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y de Planificación de Actividades y Tareas. A su vez, cada uno de estos niveles está subdividido en otros con características propias. Puesto esquemáticamente, el entramado resultante da en apariencia la sensación de ser una estructura simple y *racional,* en la que en principio los docentes tendrían que saber dónde está su lugar; sin embargo, internamente, es lo suficientemente compleja como para que los docentes y sus representantes esperen las aclaraciones pertinentes de los expertos para saber qué hacer, cómo hacer y dónde desarrollar sus «competencias» (65). La entrada y la asimilación en este discurso que, como decía, es a la vez simple (en su presentación) y complejo (en su comprensión), impide que los docentes entren a discutir problemas sustantivos y *políticos* sobre la reforma. Ocupados en la comprensión de lo que se espera de ellos, y de lo que la reforma introduce *formalmente,* poco tiempo y poco espacio les queda para criticar problemas como los de autonomía educativa, descentralización, contenidos seleccionados, y otros por el estilo (66).

El lector podrá darse cuenta que la lógica que predomina en estas propuestas no es una lógica educativa (por más que se la recubra con el velo del constructivismo) (67), la lógica de la reforma, que es como decir, la lógica que primará, es claramente una lógica burocrático-administrativa, que se legitima a través del concurso de los expertos: su conocimiento instrumental y su normativa tecnológica. Esta es una cuestión que tampoco desarrolla Densmore en su artículo. Cuestión que puede enunciarse a través de la siguiente interrogación: ¿Cuál es el papel de los expertos externos en la educación? (68).

Para responder a esta pregunta, resulta necesario comprender lo siguiente: aunque a los educadores se les puede inculcar la ideología del profesionalimo

---

(65) El papel de los expertos aquí es fundamental, y algo que han sabido ver con claridad nuestros expertos. Véase por ejemplo Coll (1989). Por otro lado, ya debe quedar claro que en toda esta estructura «complejamente simple» de la reforma al maestro no le queda más parcela que la de la ejecución de las tareas.

(66) Sobre estas cuestiones resulta imprescindible la lectura del trabajo de Martínez Bonafé (1991). Por lo demás otro ejemplo sobresaliente de «simplicidad-compleja» lo encontramos en la «evaluación». C. Coll (1987, p. 124 y ss.) reduce toda la problemática pedagógica, política, social, histórica y ética, a tres preguntas técnicas: «¿Que evaluar?, ¿cuándo evaluar? y ¿cómo evaluar?» Simples preguntas que se «complejizan» cuando cualquier maestro se proponga desvelar los arcanos del cuadro citado en la p. 129 de dicho libro, o pretenda llevar a cabo la llamada «evaluación criterial» (Rivas y Alcantud, 1989).

(67) El hecho de que la administración se haya adherido unánimemente al constructivismo, hasta el punto de que (tomando prestada la expresión de mi colega Contreras Domingo) el Estado español sea constructivista, debería llamarnos la atención. Véase también Torres Santomé (1991).

(68) De una manera no trivial podría decirse que los expertos externos son los auténticos expertos en educación.

(aunque no lleguen a trabajar como tales), la educación es un campo que no se alimenta únicamente por la participación de los maestros y los profesores (69). El terreno de la educación ha estado delimitado históricamente por conocimientos expertos externos: la sociología, pero con mucha más fuerza, la psicología (además de por intereses también externos a la escuela). Los discursos, las concepciones, las ideas y las normas que en concreto la psicología ha proyectado en la educación, son las que en realidad han ido configurando los modelos educativos, las teorías de la enseñanza (¿educativas?), los conceptos y los intereses que los sistemas educativos y las escuelas han ido asimilando. Basta con analizar, en nuestro caso, la fuerte psicologización de la reforma educativa leyendo las introducciones a los diseños curriculares básicos; basta con conocer quiénes son los que públicamente, en conferencias y en revistas especializadas, están informando sobre y promoviendo la reforma (70).

El papel de los expertos (externos) ha sido estudiado en lo que atañe al sistema educativo anglosajón, y de modo general, en su relación con la configuración de políticas tecnocráticas (71). No voy a extenderme más, pero sí advertir sobre la importancia que la intervención de dichos expertos tiene, no sólo en razón de la pérdida de autonomía del maestro y su proletarización, sino en razón de, primero, el socavamiento de un discurso crítico-político y, segundo, la amenaza a la democracia en general. Lo primero porque la discusión técnica en la que estamos embarcados impide (algo hemos dicho antes) que analicemos críticamente (desde un punto de vista histórico, social y, especialmente, político) el sentido y los intereses de la reforma: lo segundo porque la pérdida de la autonomía del docente conlleva pérdida de parcelas de decisión y participación de ese componente fundamental para la democracia que es la sociedad civil, es decir, de los maestros, en tanto que reducir dichas parcelas de decisión y de autonomía al estrechísimo campo de las tareas de aprendizaje (72) o a la utilización incondicional de los libros de texto (Torres Santomé, 1991), va a impedir que el sentido de la participación y de la responsabilidad alimenten el desarrollo de la democracia (73). Densmore es muy consciente de estos problemas cuando afirma que «el tema de la democratización del control de las escuelas supone un reto a su dimensión burocrática; brinda oportunidades para el debate sobre la definición de los objetivos educativos, y para que el público participe en el mismo» (p. 146).

---

(69) No es extraño que al educador, y a diferencia de otros profesionales como el médico y el abogado (ejemplos a los que se suele recurrir), se le conceptualice como un semi-profesional o, más propiamente, una pseudo-profesión.

(70) Un ejemplo, si es que todavía son necesarios: en el número 188 de *Cuadernos de Pedagogía*, el lector puede encontrar un «Vocabulario Psicológico de la Reforma» (pp. 36-37).

(71) Sobre esta cuestión véanse los siguientes trabajos: Larson (1988, 1990). Desde otro enfoque puede consultarse Ángulo (1989).

(72) Véase, por ejemplo, Del Carmen y Zabala (1990), donde se justifica.

(73) No puedo entrar a discutir este problema, pero pueden consultarse los siguientes trabajos: Laclau y Mouffe (1987), Flores D'Arcais (1990), Pérez Díaz (1991), Cortina (1990).

MITOS, PRESTIGIO Y SUPERVISIÓN

Acabamos de decir que Densmore no entra a analizar el papel de los expertos, pero, en honor a la verdad, el libro que estamos comentando dedica la parte tercera del mismo («Mitos y rituales del control»), a esta problemática, aunque de forma diferente (y paralela) a como ha sido tratado por otros autores. Esta parte está compuesta, como la anterior, por tres capítulos: C. Cornbleth, «La persistencia del mito en la educación del profesorado y en la enseñanza», B. Schneider, «Orígenes y desarrollo de la educación del profesorado» (74); y H. St. Maurice, «Supervisión clínica y poder: Regímenes de la gestión docente» (respectivamente capítulos 7, 8 y 9, del libro).

El artículo de Cornbleth (que es otro de los artículos más interesantes del libro), se centra en el estudio de un fenómeno –los mitos en educación– importante e inusitado, al que tampoco se le ha prestado la debida atención (75), además de la prestada años atrás a los «lemas educativos» (esa forma bastante descontextualizada de entender ciertas creencias educativas) (76). Según dicha autora «los mitos modernos» son creencias que «tienden a ser abstractas y transhistóricas», reificaciones que normalmente están «revestidas de pretensiones de carácter científico» (pp. 172-173), lo que les confiere «aura de autoridad» y «apariencia de universalidad» (p. 173). Su carácter incuestionable y su vigencia, por tanto, no se encuentra tanto en la «tradición» que representan, como en su fuerza instrumental y científica. En esta medida los mitos determinan nuestra percepción, la manera con la que explicamos el mundo y la forma con la que actuamos (p. 174); es más, los mitos modernos, pueden llegar a constituirse en ideas conductoras de nuestra cultura, asegurando, de este modo cierta cohesión (p. 174).

Los mitos que Cornbleth analiza son tres: el mito de las «Habilidades de Razonamiento», de la «Respuesta Correcta», y el de los «Niveles y Estilos». Todos ellos son muy significativos no solamente porque poseen actualidad, sino porque cada uno remite a la psicología como la ciencia desde y con la que se legitiman (o se han legitimado). El primero viene a decir que el pensamiento «consiste en una serie de habilidades» y que éstas son independientes de los «contenidos a que pueda aplicarse» (p. 177). El segundo afirma que «la respuesta correcta de un estudiante a las preguntas del profesor o a las del libro de texto es prueba de su capacidad de razonamiento y de aprendizaje» (p. 179); y el tercero, que los procesos de pensamiento y las habilidades se reparten por niveles que, a su vez, determinan estilos cognitivos y de aprendizaje (pp. 180-181).

---

(74) Este artículo ha aparecido «revisado» en la *Revista de Educación*, en el n.º 290 (1989), con el más correcto título de «El capital y la capacidad académicos de los centros universitarios de formación del profesorado» (pp. 215-278).

(75) House (1986) ha adoptado un enfoque muy parecido analizando las metáforas que subyacen a concepciones de evaluación de programas sociales y educativos.

(76) La moda por analizar «lemas educativos» que ocupó, en alguna medida, la preferencia tomista por los «dilemas educativos», apareció en España importada de la filosofía del lenguaje anglosajona, tan en boga en los años setenta.

No voy más que a detenerme brevemente en los dos últimos. El mito de la respuesta correcta –decía– es un mito moderno porque puede encontrarse tras varios de los programas de investigación que en el campo de la evaluación y la psicometría se están desarrollando en educación. La medición del rendimiento educativo (y su previa operacionalización), la profusa utilización de pruebas objetivas y test (como antes lo fueron las mediaciones antropométricas y el apogeo, que pareció imparable, de la medición de la inteligencia) (77) utilizan y se alimentan de dicho mito. Por otro lado, y gracias al auge de la psicología evolutiva y de la educación, el mito de los niveles y estilos ha marcado su impronta con tal determinación en las concepciones educativas, que la no clasificación de alumnos (dentro de un rango de edad semejante) según el nivel cognitivo alcanzado y según el estilo cognitivo desarollado, pueden resultar para algunos, acciones absolutamente irracionales y abocadas al fracaso más estrepitoso. Lo que no se suele decir es que tanto uno como otro tienen un peso considerable en la conciencia moderna, «cuyos fundamentos y razones básicas son la producción tecnológica y la burocracia política» (p. 188). Ambos, por ejemplo, permiten que la selección y la clasificación de los alumnos pueda ser legitimada en razón de los conocimientos científicos disponibles y de los instrumentos técnicos a la mano. Es más, mientras que el primero se está convirtiendo, a través de su traducción en indicadores educativos (que posteriormente se relacionan con indicadores de desarrollo industrial y económico) y en exámenes nacionales (78), en una fuerza poderosa de legitimación de políticas educativas tecnocráticas, el segundo permite que los alumnos sean clasificados (y etiquetados) de modo «objetivo» sin que para ello haya que tener en cuenta los aprendizajes previos, las experiencias educativas o el origen familiar del alumno. Acertadamente Cornbleth indica las repercusiones de mitos como éstos en la formación del profesorado, en el desarrollo curricular y en el discurso educativo (p. 183 y ss.), repercusiones que tienden a convertir las decisiones y las acciones educativas en cuestiones técnicas (79). Como en casos anteriores, aquí también, la discusión crítica, i.e. el análisis político, social e histórico de dichos fenómenos, es sustituido por justificaciones y certezas instrumentales (80).

---

(77) La literatura crítica al respecto es; afortunadamente, cada vez más amplia. Cualquiera que desee conocer el desarrollo histórico político de la psicometría y de la medición social en general, tiene que acercarse a los excelentes trabajos de Karier (1972), Kamin (1974) y Gould (1981). Excelentes críticas internas se encuentran en Stake (1973) y Madaus (1988).

(78) Sobre indicadores educativos (o indicadores de calidad educativa) puede consultarse el monográfico de *International Journal of Educational Research* (1990), y especialmente el artículo de Walberg (1990), quien de forma subrepticia viene a decir que el sistema educativo japonés es el mejor, a tenor de la relación marcada que existe entre los resultados de aprendizaje de los alumnos y los resultados económicos. Sobre los exámenes puede consultarse Broadfoot (1984).

(79) Combleth también señala la conexión de estos mitos con la religiosidad y el individualismo norteamericano (p. 190).

(80) Existe una cuestión sobre la que me gustaría hacer hincapié. El trabajo de Combleth no debe leerse como una defensa absoluta de los contenidos, en razón de que como señala la autora, éstos no son tenidos en cuenta en ninguno de los tres mitos que analiza. Los contenidos en sí mismos pueden configurar otro mito distinto, que podríamos denominar «sólo sabe el que acumula» y que encuentra su expresión en el aprendizaje memorístico de datos e informaciones, dejando de lado el desarrollo

El trabajo de Schneider tiene un objeto de estudio –las Escuelas de Educación– que, por fuerza, ha de hacer volver la mirada al lector a nuestra realidad inmediata. Este es un artículo que recoge los resultados de una serie de investigaciones sobre 42 escuelas de educación, mediante la utilización de cuestionarios, entrevistas (a estudiantes, profesores, administradores, decanos, etc.) y visitas a los centros. La investigación está orientada por un doble motivo complementario: 1) detectar las razones de las «críticas permanentes de la comunidad académica a las escuelas de educación» y 2) destacar la relación entre «el bajo prestigio, poder y productividad investigadora de los educadores del profesorado y las propiedades estructurales y la conducta social características de las escuelas de educación y de las universidades en que trabajan» (pp. 194 y 203).

La primera parte se centra en un breve esbozo histórico y la segunda en la presentación y en el análisis de los datos. Del esbozo histórico puede entresacarse una idea especialmente relevante: conforme la investigación en general, y la educativa en especial, fue adquiriendo importancia, ésta pasó de ser una ocupación propia de los educadores del profesorado, a serlo de los psicólogos de la educación, que se fueron liberando, paulatinamente, de funciones de formación, y que se dedicaron «con ardor» a dicha actividad, empleando las estrategias científicas (tan en boga desde los años cincuenta) de la «cuantificación» y la «experimentación» (p. 202). Con ello, la «comunidad universitaria» comenzó a considerar dicho área de conocimiento como la más prestigiosa de cuantas se agrupaban en torno a las escuelas de educación: «La psicología educativa no sólo asumió la función investigadora de los educadores del profesorado, sino que se hizo con un estatus y una legitimidad dentro de la comunidad universitaria gracias a su historia y a sus métodos de investigación» (p. 202). Este es el panorama que ha determinado el paisaje de la investigación desde los años cincuenta, no sólo en Estados Unidos, sino también en España.

El paisaje «real» que muestra la investigación realizada por dicha autora es el siguiente (81): Desde una perspectiva organizativa (p. 215 y ss.) Schneider ha encontrado que los profesores dedicados a la educación del profesorado (y a diferencia de los de «fundamentos de la educación», «administración» y «psicología educativa») deben dedicar mucho más tiempo al «trabajo intensivo» de la docencia (i.e. supervisión de prácticas) que el resto del profesorado. Además, la intensidad del trabajo realizado en la docencia de los dos primeros ciclos universitarios va en detrimento, también, de su dedicación a las tareas propias del tercer ciclo: dirección de tesis doctorales, seminarios, etc. (82) Desde una perspectiva cultural, destaca que «las escuelas de educación siguen enfrentándose a problemas relativos a su legitimidad y estatus dentro de la comunidad universitaria. Para el mundo académico, la educación del profesorado sigue siendo una disciplina de se-

---

de las ideas (y su evaluación) así como las opiniones racionales que un alumno pueda construir. Esta no es una advertencia vacía para aquellos que, en la Reforma, piensan que los contenidos han sustituido a las «formas» o «procesos de aprendizaje».

(81) Las características técnicas de la investigación se encuentran en las páginas 206-208.

(82) He traducido a la estructura de la universidad española, la estructura de la universidad norteamericana, en la que se basa la investigación.

gundo orden» (p. 217). Por ello, la búsqueda de legitimidad y de justificación ha sido uno de los objetivos más acuciantes de los programas de formación del profesorado. Y todo ello contrasta cuando el lector compara en el cuadro número 2, que Schneider muestra, el número de publicaciones con los tiempos formales y reales asignados a investigación.

Este es un paisaje que no indica otra cosa que una falta de atención y de sensibilidad constante hacia la formación del profesorado, con independencia de su trabajo real y en contraste notorio con la fuerza adquirida por la psicología. Así por ejemplo, uno de los decanos entrevistados responde: «La piedra clave (de nuestra escuela) está en la psicología» (p. 215). Quizá podamos entender ahora que, además de que ideológicamente el conocimiento que ha aportado la psicología sobre la educación ha constituido el corpus instrumental más determinante, hayan sido los expertos (psicólogos) quienes más activamente han participado en la justificación de políticas educativas tecnocráticas. Las condiciones organizativas en las que se han desenvuelto las especialidades y la cultura a la que ha dado lugar, han ido formando, justificando y alimentando la importancia de dicho conocimiento instrumental. Es más, esta falta de sensibilidad hacia los programas de formación educativa, sólo ha podido ser superada, ciertamente, con la inclusión y utilización del conocimiento psicológico. Todos conocemos las pérdidas y las carencias que esto ha ocasionado: la psicologización y tecnologización del conocimiento educativo y de la formación docente.

En el caso español, con las diferencias estructurales consabidas, el paisaje no es menos deprimente. Las Escuelas Normales, dedicadas a la formación del Profesorado de Básica, son centros con una tradición fuertemente conservadora, con un profesorado al que no se le ha exigido ni reconocido ningún tipo de investigación ni la realización de la tesis doctoral, y cuya formación dista mucho de ser medianamente aceptable (83). La formación docente del profesorado de enseñanzas medias, en manos de los así llamados Institutos de Ciencias de la Educación (esas raras y normalmente paradójicas instituciones dedicadas, en su mayoría, a la realización de «cursillos» o, en el mejor de los casos, investigaciones poco relevantes), se ha realizado a través de los Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, de corta duración y más corto y menguado interés docente y educativo. Por último, las Facultades de Pedagogía, que todavía siguen buscando su campo epistemológico y profesional (84), no han sido instituciones que se hayan distinguido por su quehacer investiga-

(83) Consúltese el trabajo, por desgracia todavía actual, sobre las Escuelas Normales de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980). Como contrapartida hay que decir que dicho profesorado tiene unas condiciones administrativas «distintas» al profesorado de Facultad, que, desde luego, no han redundado en absoluto en su calidad y mejora.

(84) En un folleto de la «Asociación Española de Pedagogos» titulado *La Nueva Mirada del Pedagogo* se afirma: «En la actualidad, el ámbito profesional del pedagogo es ambiguo, inespecífico e infravalorado... Los pedagogos y los profesionales de la educación, dentro y fuera de las aulas, en los diferentes agentes culturalizadores y en las escuelas, deben hacer presente su profesionalidad, su saber hacer. *Somos una fuente de poder.* Hasta ahora predominantemente en potencia... Nuestra cultura exige un nuevo poder: el pedagogo y el profesional de la educación» (sic.). (El subrayado es mío.)

dor y docente, especialmente desde que tras la guerra civil, la nueva formación social de Catedráticos de Pedagogía, aupados por la política del nacional-catolicismo, el Opus Dei y otros grupos afines, paralizaron el desarrollo de un pensamiento educativo profundo y rico hasta convertirlo en una mezcla entre catecismo, empirismo miope y escolasticismo, más propio de beatos, que de intelectuales (85). Ante panorama tan desalentador, se comprende pues que la psicología haya adquirido el papel de conocimiento experto, con independencia, repito, de que el conocimiento elaborado por ella, sea un conocimiento fuertemente tecnológico e instrumental (86), y se comprende, también, la importancia desmesurada que aún posee en educación (87).

Schneider, por último, hace hincapié en que las soluciones no se encuentran solamente en «ajustes» técnicos como la elevación de los requisitos de acceso del alumnado o la obligatoriedad de la realización de la tesis doctoral para todo el profesorado universitario, por ejemplo; las alternativas y los remedios a ésta como a otras situaciones deficientes que hemos ido señalando necesitan un replanteamiento mucho más profundo de la educación y de la formación docente.

Pasemos al último capítulo de esta tercera parte del libro que venimos comentando. Este es un capítulo en el que su autor analiza críticamente el origen y la función de la supervisión clínica, y lo hace desde un enfoque foucaultiano, lo que enriquece sobremanera su indagación. Incluir en este libro un trabajo como éste no es una cuestión baladí, y su lectura no es ociosa para cualquier docente español. Creo que las razones son las siguientes: La figura del supervisor ha adquirido en Estados Unidos en los últimos años una importancia considerable, especialmente en el campo de la formación docente (inicial y continua), figura que también ha ocupado su lugar en la «implantación» de innovaciones educativas (en conexión directa con el trabajo diario de los profesores). En España, ésta es una figura que ha comenzado a ser tenida en cuenta, y en este caso en relación con la figura «institucional» del asesor de reforma. Por tanto, lo que nos pueda enseñar Maurice en su excelente análisis debería ser tenido muy en cuenta, en vista de los derroteros por los que se va a desarrollar la implantación de la reforma educativa en España, y por la especial capacidad que tenemos de asimilar acrítica y descontextualizadamente figuras profesionales importadas.

St. Maurice quiere centrarse especialmente en lo que, utilizando a Foucault, denomina «régimen», es decir, «el contexto que conforma las relaciones de poder» (88). Para ello su indagación se remonta hasta los años sesenta en los que la

---

(85) Sobre este tema puede consultarse el excelente trabajo de Palop (1984). El lector tiene que comprender que aunque ésta sea una imagen un tanto resumida, no es una imagen falsa, de la realidad; realidad en la que, afortunadamente, también encontramos honrosas excepciones.

(86) Véase el auto-reconocimiento de la psicología educativa como tecnología en Coll (1983).

(87) Sobre y contra la psicologización del pensamiento educativo, pueden consultarse, además de los libros de Popkewitz aquí comentados, los trabajos de Pérez Gómez (1980), Ángulo (1989), Torres Santomé (1991), Contreras Domingo (1991).

(88) St. Maurice añade: «Los regímenes de poder –y los regímenes de verdad a los que van unidos– actúan en todas las relaciones sociales, políticas, y económicas que caracterizan una cultura, su ubicación y su época. Los regímenes son relaciones implícitas de poder que generan los códigos y las

supervisión clínica fue promovida desde la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard como un modo de alcanzar un «liderazgo profesional» en relación a otras modalidades de formación docente. Según Maurice la supervisión clínica sirve a tres regímenes: el clínico, el personal y el profesional (pp. 223-224) como formas y ámbitos de su realización. No voy a entrar en la descripción de cada uno de ellos, pero sí me gustaría comentar brevemente algunas implicaciones de este trabajo (89).

Como diagnóstico general, Maurice señala que la supervisión «supedita explícitamente las relaciones humanas a una instrucción o una enseñanza efectivas... los seres humanos no viven ni crean, simplemente producen» (p. 229). Para ello, la mirada supervisora establece una particular forma de percepción y de relación en la que la docencia se disecciona (separando las conductas) y en la que el supervisor define los datos, las categorías y los términos de interpretación. Es decir, la supervisión es un ámbito de poder en el que bajo la retórica de la ayuda y del trabajo colegiado, el supervisor impone su «condición de experto, su lenguaje, sus símbolos y las herramientas que avalan su poder de verdad» (p. 226) (90). Al imponer formas de ver y concebir externas a la reflexión y al juicio crítico y autónomo del maestro sobre su práctica, con ello se impide que él mismo pueda proyectar y realizar sus decisiones curriculares, en beneficio del control administrativo sobre su labor. La verdad que la supervisión formula y el poder que ejerce, están al servicio de «intereses externos» que, más allá del influjo concreto del supervisor, determinan y encauzan el trabajo docente. La mirada supervisora es una mirada burocrática, que entra en el micro-cosmos concreto de las acciones, decisiones e interacciones educativas. De ahí su peligro y de ahí su fuerza.

¿QUÉ HACER?

A lo largo de este extenso análisis crítico hemos ido dejando las diversas propuestas que se encuentran en casi todos los capítulos revisados, pero especialmente he querido dejar para el final los capítulos en que claramente se proponen vías alternativas de concebir y actuar tanto en la formación del profesorado como con respecto al ámbito educativo. Estos capítulos son los siguientes: Popkewitz (1988), «El Investigador como Actor Social: Posibilidades, Patologías y Notas de Precaución»; H. Giroux y P. McLaren, «La Educación del profesorado como Espacio Contrapúblico: Apuntes para una Redefinición», L. Beyer y K. Zeichner, «La Educación del Profesorado en el Contexto Cultural: Más allá de la Reproducción»;

---

normas de sentido común que, incuestionados y aceptados como naturales, hacen posibles las hegemonías» (p. 222).

(89) Las preguntas que el autor se formula a propósito de su tema de estudio son las siguientes: ¿cuál es el interés al que sirve la supervisión?, ¿a quién pertenece el poder y la verdad?, ¿qué sentido tiene la «mejora» educativa que la supervisión pronóstica?

(90) St. Maurice relaciona correctamente la supervisión clínica al culto por la eficiencia, a la psicoterapia humanista de Rogers, y a la psicología motivacional aplicada en la industria de Elton Mayo.

y Th. S. Popkewitz, «Conocimiento e Interés en los Estudios Curriculares» (estos tres últimos en el libro de Popkewitz, 1990)(91). Pero permítanme que comience con unas notas personales.

Lo primero que tengo que decir es que la crítica que Popkewitz realiza sobre nuestra historia intelectual me produjo el mismo sentimiento que embarga al lector tras la lectura de ese *tour de force* que es el magnífico trabajo de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*. Ese sentimiento viene a decirnos que no hay salida, que hagas lo que hagas *como alternativa* caerás irremisiblemente en aquello que se supone que tu acción y tu pensamiento es alternativo. Algo parecido pasa también con la lectura del pensamiento de Foucault y sus seguidores, y algo parecido, repito, me ocurrió tras la lectura del libro de Popkewitz, *Paradigma e ideología*. Yo creo que Popkewitz ha querido despejar esos sentimientos de pasividad e impotencia cuando al final del primer capítulo del libro sobre *Formación de profesorado* viene a preguntarse: «Si parece que la práctica está determinada históricamente, y si las causas se encuentran más allá de nuestros dominios, ¿de qué forma podemos actuar con integridad?» (p. 34). Aquí quisiera mostrar algunas de las maneras en que, en tanto educadores e intelectuales, Popkewitz, y el conjunto de autores analizados, proponen como vías de actuación y de pensamiento *íntegro*.

En su artículo Giroux y McLaren presentan una idea muy atrayente. Según dichos autores es necesario desarrollar en las instituciones de educación del profesorado «espacios contra-públicos»; espacios que deben introducir a los alumnos en una conciencia y en un conocimiento social crítico (p. 245 y ss.). Yo quisiera ampliar –retomando– esta idea y abogar, modestamente, por lo que me gustaría denominar una cultura contra pública, cultura que suponga formas de análisis y de conocimiento, como, asimismo, formas de acción alternativas, radicales y *críticas*. Esta cultura, y en sus dos vertientes de conocimiento y acción, no podría estar limitada exclusivamente a las instituciones de formación, sino que su influjo posible debería extenderse hasta cualquier terreno de incidencia educativa. ¿Qué características distinguirían a dicha cultura?

Resumido en una expresión, tal como empezamos este trabajo, podríamos decir que se trata del desarrollo de la «autorreflexión» crítica, lo que implica, al menos, tener en cuenta varias cuestiones: a) el problema de la racionalidad, b) el problema de la profesionalización, c) las formas de discurso, d) la estructura y las tradiciones de los estudios curriculares, e) el análisis institucional de la escuela, y f) el problema político.

a) *El problema de la racionalidad*. Cuando Popkewitz advierte que «no existe un método para ser racional», creo que está queriendo decir que el conocimiento y el análisis de la realidad deben oponer formas alternativas a la racionalidad instrumental imperante. Esto supone que, primero, evitemos la superficialidad de nuestras indagaciones abriendo el abanico de influencias teóricas y conceptuales; segundo, que analicemos las implicaciones sociales de nuestras conceptualizacio-

(91) También entrarían aquí las propuestas formuladas por Whitty *et al.*, que comentamos.

nes, investigaciones y propuestas (92) y, tercero, que asumamos el carácter ineludiblemente moral de nuestras posiciones y acciones. Es decir, se trata tanto de autocriticar, los intereses que dominan nuestras formas de conocer y preguntar como, asimismo, autocriticar las repercusiones e institucionalizaciones sociales y políticas a que pueden dar lugar aquéllas. Nadie puede orientar su trabajo en pro de la emancipación si es incapaz de autorreflexionar *radicalmente* sobre sus ideas, sus concepciones, sus teorías y sus prácticas.

b) *El problema de la profesionalización.* La profesionalización no estriba, ya lo hemos comentado, en la adquisición de equívocas destrezas técnicas, ni en la utilización (instrumental) del conocimiento científico. La profesionalización, si existe en educación, tenemos que cifrarla en el trabajo crítico dentro y fuera de la escuela: es decir, fomentar una actitud escéptica, sensible y crítica sobre nuestras prácticas, y sobre las instituciones, las reformas y las teorías educativas que se presentan como respuestas a las dolencias del sistema y como remedios a nuestras dificultades. Profesionalización no es, tampoco, el cumplimiento o la adhesión a la lógica administrativa, sino el desarrollo de una lógica educativa allí donde la técnica pretende sustituir las posibilidades de desarrollo reflexivo de nuestro conocimiento, i.e. el micro-cosmos de nuestra interacción educativa.

c) *Las formas de discurso.* Ni en nuestras formas de análisis, ni en nuestras formas de actuación podemos justificar y legitimar discursos que trabajen en contra de la autorreflexión crítica. En este caso no sólo tenemos que pensar en discursos que se articulan instrumentalmente, discursos que en su vaciedad técnica impidan (o pretendan impedir) que los problemas sustanciales que acosan a los fenómenos educativos sean cuestionados. Aquí también es necesaria la referencia a aquéllos que desde posiciones supuestamente radicales, no hacen más que enturbiar, oscurecer y atosigar el pensamiento y la reflexión; discursos que, subrepticiamente, legitiman el elitismo del intelectual situándolo por encima o más allá de la realidad diaria de las escuelas, del pensamiento y las inquietudes de los profesores (93). Si como Giroux y McLaren (p. 255), afirman, es necesario asimilar los conceptos de teorías como el postestructuralismo, la hermenéutica desconstruccionista u otras, no podemos permitirnos el lujo de que esta inquietud implica que desconocectemos discursivamente de aquellos *con* los que tenemos que desarrollar nuestro trabajo y nuestra crítica: los docentes en las escuelas y los futuros profesores.

La comunicación inteligente, no elitista, entre nosotros (¿intelectuales?) y los docentes, debería convertirse en una de nuestras más importantes preocupaciones; y esta cuestión tiene que ver no sólo con el lenguaje y los conceptos que empleemos, sino, especialmente, con las estructuras y expresiones de po-

---

(92) Lo que ampliado a la formación del profesorado significa, como señalan Beyer y Zeichner en su trabajo, «analizar la propia cultura de la educación del profesorado, los supuestos, los compromisos, los valores y las ideologías que parecen impregnar el trabajo y la vida de quienes participan en los programas de preparación de profesores» (p. 301).

(93) Algo en lo que caen, desgraciadamente, Giroux, Popkewitz y, probablemente, yo mismo.

der que sustenten nuestras relaciones y nuestras investigaciones, y con el desarrollo de las «culturas vividas» de los estudiantes, los maestros y nosotros mismos (94).

d) *La estructura y las tradiciones de los estudios curriculares.* La organización de la formación del profesorado (sus métodos y sus contenidos), así como la organización del conocimiento educativo y las estrategias de enseñanza en las escuelas, nos ha advertido Popkewitz, llevan implícitas teorías «sobre la cognición, la sociedad, la individualidad y la comunidad política» (p. 307). El análisis crítico de cuáles son esas teorías, a qué intereses están conectadas, qué visiones del mundo aportan, es un foco clave de nuestro trabajo. Foco que no puede contentarse en la indagación crítica sobre los contenidos y los conocimientos; es necesario que cuestionemos las concepciones sobre el aprendizaje, la interacción, la calidad, las evaluaciones, las estructuras de organización del trabajo curricular y los códigos sociales de selección y etiquetado que, implícitamente, dichos currícula expresan e imponen (95). Este podría ser, también, un tema central de los cursos de formación docente.

e) *El análisis institucional de la escuela.* Tras el reconocimiento de que la escuela es una institución social, –afirma Popkewitz (p. 311)– se encuentra la necesidad de conocer cómo «las actividades» y los «discursos diarios» definen la vida escolar, de qué manera los mitos, intereses, valores y expectativas sociales determinan dichas actividades y dichos discursos, y qué prácticas legitiman la estandarización, la rutina, las pautas de conducta y la identidad de alumnos y docentes. Este es un trabajo que no puede hacerse al margen de la escuela misma. Los programas de formación del profesorado tienen aquí un papel sobresaliente e insustituible, en la medida en que el *practicum* signifique una auténtica reflexión crítica de las experiencias que los futuros docentes hayan adquirido en los centros. Por lo mismo, el trabajo en *colaboración con* los maestros tendría que ir más allá de la solución de sus problemas inmediatos, incorporando análisis que pongan en cuestión o que ayuden a percibir los determinantes sociales de su práctica diaria.

f) *El problema político.* Los problemas de la educación son fundamentalmente problemas políticos. Es decir, son problemas que no se encuentran determinados únicamente por circunstancias presentes y actuales, o intra-escolares, sobre el conocimiento y la acción. Tanto el conocimiento como la acción educativa invocan posibilidades futuras que, trascendiendo la escuela, inciden en nuestro porvenir como ciudadanos. La vigencia de una política educativa determinada traspasa conscientemente las estructuras del sistema que pretende reordenar, mejorar o controlar, imponiendo (siempre contradictoriamente) una cultura pública que marcará los límites (i.e. expectativas, anhelos e intereses) de la sociedad civil. Ninguna de las problemáticas que hemos descrito brevemente tendría sentido sin un replanteamiento en profundidad sobre la política educativa con la que

(94) La idea de culturas vividas se encuentra en el trabajo de Giroux y McLaren (p. 268 y ss.).
(95) Un enriquecedor ejemplo de este tipo de crítica se encuentra en Popkewitz (1987).

queremos comprometernos, que es como decir, con la sociedad civil y la cultura que deseamos promover y realizar.

No se me ocultan las dificultades que cualquiera de los puntos expuestos representa. Pero una buena e inteligente manera de comenzar sería leer atentamente estos dos libros. Esto, más que una mera invitación al lustre cultural, resulta ahora, en estos tiempos equívocos, una necesidad apremiante.

BIBLIOGRAFÍA

Alvaro Page, M. y Cerdán Victoria, J. «De la evaluación externa de la reforma de las enseñanzas medias a la evaluación permanente del sistema educativo», *Revista de Educación*, n.º 287, 1988, pp. 181-229.

Angulo, J. F. «Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia», *Revista de Educación*, n.º 286, 1988*a*, pp. 193-207.

– *Análisis epistemológico de la racionalidad científica en el ámbito de la didáctica.* Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Málaga., 1988*b*.

– «La estructura y los intereses de la tecnología de la educación. Un análisis crítico», *Revista de Educación*, n.º 289, 1989, pp. 175-214.

– *Innovación y Evaluación Educativa.* Málaga, EAC. Universidad de Málaga, 1990.

– «Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico», en VV.AA. (Comps.) *Sociedad, Cultura y Educación.* Madrid, CIDE, Universidad Complutense de Madrid, 1991, pp. 315-342.

Angulo, J. F.; Contreras Domingo, J. y Santos Guerra, M. A. «Evaluación educativa y participación democrática», *Cuadernos de Pedagogía*, 1991 (en prensa).

Apple, M. W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, Paidós-MEC, 1986 (1989).

Aristóteles. *Etica a Nicómaco.* Madrid, Biblioteca de Estudios Constitucionales, 1981.

Barnes, B. *T. S. Kuhn y las Ciencias Sociales.* México, FCE, 1982 (1986).

Barquín, J. *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores.* Málaga, Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, 1989.

Bell, D. *Las contradicciones culturales del capitalismo.* Alianza, Madrid, 1976 (1982).

Berger, P.; Berger, B. y Kellner, H. *The Homeless Mind. Modernization and Consciousness.* New York, Vintage Books, 1974.

Berman, P. «Educational Change. An Implementation Paradigm», en Lehming, R. y Kane, M. (Eds.) *Improving Schools. Using what we Know.* London, Sage, 1981, pp. 253-286.

Berman, P. y McLaughlin, M. W. *Federal programs Supporting Educational Change.* Santa Mónica, Rand Corporation, 13 vols, 1975.

Blumer, H. *El Interaccionismo simbólico. Perspectiva y Metodología.* Barcelona, Hora, S.A., 1971 (1982).

B.O.J.A. *Orden de 19 de diciembre de 1990, por la que se Regula el funcionamiento de los centros de profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía,* 18 de enero, n.º 4, 1991, pp. 130-134.

Bowles, S. y Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista.* México, Siglo XXI, 1976 (1985).

Broadfoot, P. (Ed.). *Selection, Certification and Control. Social Issues in Educational Assessment.* London, Falmer Press, 1984.

Callahan, R. *Education and the Cult of Efficiency.* Chicago, The University of Chicago Press, 1962.

Campbell, D. T. «Reforms as Experiments», *American Psychologist, 24,* 1969, pp. 409-429.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social.* B. A. Amorrotu, 1963 (1982).

Carr, W. y Kemmis, St. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca, 1986 (1988).

Casanueva de Luis, A. «Las relaciones entre la enseñanza superior y el empleo en España», *Boletín de Información Universitaria,* n.º 8, noviembre (Consejo de Universidades), 1990, pp. 23-58.

Codd, J. A. *Knowledge and Control in the Evaluation of Educational Organization,* Geelong, Victoria, Deaking University Press, 1988.

Coll, C. «Psicología de la educación: Ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica», *Estudios de Psicología,* 14/15, 1983, pp. 168-193.

– *Psicología y Currículum,* Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia, 1987.

– «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 168, 1989, pp. 8-14.

Collins, R. *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación.* Madrid, Akal, 1979 (1989).

Comstock, D. E. «A Method for Critical Research», en E. Bredo y W. Feinberg, *Knowledge and Values in Social and Educational Research.* Temple University Press. Philadelphia, 1982, pp. 370-390.

Contreras Domingo, J. «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza», *Revista de Educación,* n.º 282, 1987, pp. 203-231.

– «El sentido educativo de la investigación», *Cuadernos de Pedagogía,* 1991 (en prensa).

Cortina, A. *Ética sin Moral,* Madrid, Tecnos, 1991.

Cronbach, L. J. «Validity on Parole: Can we Go Straight?», *New Directions for Testing and Measurement, 5,* 1980, pp. 99-108.

– *et al. Toward Reform of Program Evaluation.* San Francisco, Jossey-Bass, 1980.

Chitty, Cl. *Towards a New Education System: The Victory of the New Right?,* London, The Falmer Press, 1989.

Chua, B-H. «Delineating a Marxist Interest in Etnomethodology», *The American Sociology, 12,* 1977, pp. 24-32.

Dale, R. *The State and Education Policy,* Milton Keynes, Open University Press, 1989.

De Gabriel, N. «Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XX», *Revista de Educación,* n.º 285, 1988, pp. 217-228.

Del Carmen, L. y Zabala, A. *Guía para la Elaboración, Seguimiento y Valoración de Proyectos Curriculares de Centro.* Proyectos de Investigación Educativa, Madrid, Secretaría General de Educación del MEC, 1990.

Fernández Villanueva, C. «La Mujer en la Universidad Española. Docencia, investigación y poder. Datos y Aspectos Cualitativos», *Revista de Educación,* n.º 290, 1989, pp. 161-171.

Flores d'Arcais, P. «La Democracia tomada en serio», *Claves de Razón Práctica,* n.º 2, mayo 1990, pp. 2-14.

Franklin, B. M. «Curriculum Thought and Social Meaning: Edward, L. Thorndike and the Curriculum Field», *Educational Theory, 26* (3), 1976, pp. 298-309.

Franklin, B. «The Social Efficiency Movement Reconsidered: Curriculum Change in Minneapolis, 1917-1950». *Curriculum Inquiry, 12* (1), 1982, pp. 7-31.

Fullan, M. «The Management of Change», en Hoyle, E. y McMahon, A. (Eds.), *The Management of Schools.* World Yearbook of Education. Kogan Page. London, 1986, pp. 73-86.

García Carrasco, J. «La profesionalización de los profesores», *Revista de Educación,* n.º 285, enero-abril 1988, pp. 111-123.

García García, E. «Condición social y feminización del profesorado de educación básica», *Revista de Educación*, n.º 285, 1988, pp. 249-267.

Garfinkel, H. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1967.

Gimeno Sacristán, J. *La Pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid, Morata, 1982.

Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

Gould, St. J. *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Antoni Bosch, 1981 (1984).

Grundy, S. *Curriculum: Product or Praxis?* London, The Falmer Press, 1987.

Habermas, J. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Tecnos, 1968 (1984).

– *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires, Amorrortu, 1973 (1975).

– *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid, Taurus, 1976 (1981).

– «Some Aspects of the Rationality of Action, en Geraetz, F. (Ed.), *Rationality Today*. Ottawa, 1979, pp. 185-212.

Hamilton, D. *Towards a Theory of Schooling*, London, The Falmer Press, 1989.

Havelock, R. G. *et al. Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. Institute for Social Research, Michigan, The University of Michigan. Ann Arbor, 1969.

– «The Utilization of Educational Research and Development», en Harris, A.; Lawn, M. y Prescoot, W. (Eds.), *Curriculum Innovation*. London, Croom Helm, 1971 (1975), pp. 312-327.

Henry, J. *La cultura contra el hombre*. México, Siglo XXI, 1963 (1975).

Hernández, F. «El asesor en la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 191, 1991, pp. 82-84.

House, E. R. *The Politics of Educational Innovation*, Berkeley, CA, McCutchan, 1974.

– «Technology versus Craft: a Ten Year Perspective on Innovation», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11, n.º 1, 1979, pp. 1-15.

– *Evaluating with Validity*, London, Sage, 1980.

– «Tres Perspectivas de la Innovación Educacional: Tecnológica, Política y Cultural», *Revista de Educación*, n.º 286, 1981 (1988), pp. 5-34.

– «How we Think about evaluation», en House, E. R. (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*, London, Falmer Press, 1986, pp. 30-48.

Jiménez Jaén, M. «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes», *Revista de Educación*, n.º 285, 1988, pp. 231-245.

Kamin, L. J. *Ciencia y Política del Cociente Intelectual.* Siglo XXI, Madrid, 1974 (1983).

Karier, C. J. «Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State», *Educational Theory, 22*, 1972, pp. 154-180.

Kemmis, St. *El Currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1986.

Kuhn, Th. S. *La estructura de las revoluciones científicas*, México-Madrid, FCE, 1962 (1977) (2.ª reimpresión).

– *Posdata: 1969* en *La estructura de las revoluciones científicas.* FCE, México-Madrid, Buenos Aires (2.ª reimpresión), 1977, pp. 268-319.

– *La tensión esencial*, México-Madrid, FCE, 1977 (1982).

Kliebard, H. M. *The Strunggle for the American Curriculum (1893-1958)*, London, R. K. P., 1986.

Larson, M. *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley, CA, University of California Press, 1977.

– «El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología», *Revista de Educación*, n.º 295, 1988, pp. 151-189.

– «Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo hecho todo», *Revista de Educación, número extraordinario. Los usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, 1990, pp. 199-225.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una Radicalización de la Democracia*, Madrid, Siglo XXI, 1987.

MacPherson, C. B. *La Teoría Política del Individualismo Posesivo. De Hobbes a Locke*, Barcelona, Fontanella, 1962 (1970).

MacDonald, B. y Walker, R. «Case Study and the Social Philosophy of Educational Research», *Cambridge Journal of Education*, 5 (1), 1975, pp. 2-11.

– *Changing the Curriculum*, London, Open Books, 1976.

MacDonal-Ross, M. «Objetivos de Conducta. Una Revisión Crítica», en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.), *La Enseñanza: su Teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1973 (1983), pp. 265-300.

McLaughlin, M. W. *Evaluation and Reform. The Elementary and Secondary Education Act of 1965, Title, I.*, Cambridge, Mass, Ballinger Publish. Comp., 1975.

Madaus, G. F.; Stufflebeam, D. L. y Scriven, M. S. «Program Evaluation: A Historical Overview, en Madaus, G. F.; Scriven, M. S. y Stufflebeam, D. L. (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services*, Boston, Mass, Klumer-Nijhoff, 1983, pp. 3-22.

Madaus, G. F. «The Distorsion of Teaching and Testing: High-stakes Testing and Instruction», *Peabody Journal of Education, 13* (2), 1988, pp. 151-155.

Martínez Bonafé, J. M. «Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma; entre la autonomía y la proletarización», *Investigación en la Escuela*, n.º 13, 1991, pp. 9-21.

Murphy, R. y Torrance, H. *The Changing Face of Educational Assessment*, Milton Keynes, Open University Press, 1988.

Nevo, D. «Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature, en House, E. R. (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*, London, Falmer Press, 1986, pp. 15-29.

Ogbu, J. U. «School Ethnography: A Multilevel Approach», *Anthropology and Educational Quarterly*, vol. 12, n.º 1, 1981, pp. 3-29.

Palop, P. «Ideología y Práctica Educativa», en *Educación y Sociedad Plural, VIII Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago, vol. I, 1984, pp. 267-291.

Pereyra, M. A. «El profesionalismo a debate», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 161, 1988, pp. 12-16.

Pérez Díaz, V. «La Emergencia de la España Democrática. La 'Invención' de una Tradición y la Dudosa Institucionalización de una Democracia», *Claves de Razón Práctica*, n.º 13, junio 1991, pp. 62-80.

Pérez Gómez, A. I. «El peligro de un nuevo reduccionismo». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 69, 1980, pp. 36-40.

Popkewitz, Th. S. (Ed.), *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating and American Institution*. The Falmer Press, London, 1987.

– «Profesionalización y formación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 184, 1990, pp. 105-184.

– *A Political Sociology of Educational Reform: Power and Knowledge in Teaching and Teacher Education.* New York, Teachers College Press, 1991.

Radnitzky, G. «Los límites de la ciencia y de la tecnología», *Teorema, 8* (3-4), 1978, pp. 229-261.

– «La tesis de que las ciencias es una empresa libre de valores: Ciencia, ética y política», en Radnitzky, G. y Aanderson, G. (Eds.), *Estructura y Desarrollo de la Ciencia,* Madrid, Alianza, 1979 (1984), pp. 49-107.

Rivas, F. y Alcatud, F. *La Evaluación Criterial en la Educación Primaria,* Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Schon, D. A. *Beyond the Stable State,* London, Temple Smith, 1971.

Shapiro, S. *Between Capitalism and Democracy. Educational Policy and the Crisis of the Welfare State,* New York, Bergin & Garvey, 1989.

Sharp, R. y Green, A. *Education and Social Control. A Study in Progressive Primary Education.* London, R.K.P., 1975.

Simon, R. L. y Dippo, D. «On Critical Ethnographic Work», *Anthropology and Education Quarterly, 17,* 1986, pp. 195-202.

Smith, W. J. *A 'Critical Pedagogy' of Teacher Evaluation.* Geelong, Victoria, Deakin University Press, 1988.

Smith, J. V. y Hamilton, D. (Eds.), *The Meritocratic Intellect. Studies in the History of Educational Research.* Aberdeen, Aberdeen University Press, 1980.

Stake, E. R. «Measuring what Learners Learn», en House, E. R. (Ed.), *School Evaluation. The Politics and Process,* Berkeley, CA, McCutchan, 1973, pp. 193-223.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum,* Morata, Madrid, 1981.

Stufflebeam, D. I. *et al., Educational Evaluation and Decision Making.* PDK National Study Commitee on Evaluation, Itaca, Illinois, F. E. Peacock, 1971.

Suchman, E. A. *Evaluative Research. Principles and Practice in Public Service & Social Programs.* Russel Sage Foundation, New York, 1967.

Torres Santomé, J. «La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales», en VV.AA. (Comps.), *Sociedad, Cultura y Educación,* Madrid, CIDE, Universidad Complutense de Madrid, 1991, pp. 481-503.

Valera, J. «The Marketing of Education: Neotaylorismo y Educación», *Educación y Sociedad,* 1, 1983, pp. 167-177.

Valera, J. y Ortega, F. *El Aprendiz de Maestro*, MEC, Madrid, 1984.

VV.AA. (Comisión Nacional para la excelencia de la Educación), «Estados Unidos. Una nación en peligro: El imperativo de una reforma educativa», *Revista de Educación*, n.º 278, 1983, pp. 135-153.

– *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Instituto de la Mujer. CIDE, Madrid, 1988.

– Monográfico «International Educational Indicators», de la *International Journal of Educational Research, 14*, 1990.

Walberg, H. J. «Science, Mathematics and national Welfare: Retrospective and Prospective Achievement», *International Journal of Educational Research, 14*, 1990, pp. 343-351.

Willis, P. *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid, 1978 (1988).

Wise, A. E. *Legislated Learning. The Bureaucratization of the American Classroom*. University of California Press, Berkeley, 1979.

Zeichner, K. «Content and Context: Neglected Elements in Studies of Student Teaching as Occasions for Learning to Teach», *Journal of Education for Teaching, 12* (1), 1986, pp. 5-24.

Zeichner, K. y Teitelbaum, K. «Personalized and Inquiry Oriented Teacher Education: An Analysis of two Approaches to the Development of Curriculum for Field-Based Experiences», *Journal of Education for Teaching, 8*, 1982, pp. 95-117.

BIBLIOGRAFÍA
RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Pseudo Boecio, *Disciplina Escolar.* Barcelona, PPU, 1990.

El libro que ahora presentamos con el título de *Disciplina Escolar,* falsamente atribuido a Boecio, se despierta del olvido como acunado por la bella e insinuante melodía de aquella sentencia clásica: *Vetera scripta paedagogica ne perant* (que no mueran los antiguos escritos pedagógicos). Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), con esta divulgación y dentro de su política cultural, ha convertido en realidad el lema que preside esta sección editorial y hasta nos permite, por este hecho, introducir una variante, también recta, en la traducción: para que los antiguos escritos pedagógicos no mueran.

Como algo anejo y consustancial al éxito, que auguramos a este breve pero interesante libro, hay que resaltar el prólogo culto y pedagógicamente bien ajustado del Dr. Buenaventura Delgado, catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Central de Barcelona y la introducción con un buen estudio bibliotécnico sobre el autor, estilo y ediciones anteriores de la obra, junto a una traducción correcta y fluida, de Antonio García Masegosa.

En torno a la presentación y formato de este libro, que ya hemos anunciado como corto, pues llega con dificultad a las cien páginas, merece la pena resaltar, junto a una pulcra y esmerada confección en cuanto a caja, tintas y papel, algo que no puede pasar inadvertido a cualquier lector sensibilizado con los libros como es la ilustración que preside la portada procedente de un capital románico que hace alusión oportuna a la condición y finalidad de la obra. Sobre la boca de un cesto coronada de hojas de acanto, de puro tallado corintio, emerge la bola del mundo y encima de ella, los pies en cuclillas y las espaldas oprimidas por el ábaco de la columna, aparecen dos figuras geminadas de niños con hábitos, capuchas y flequillo sobre la frente, a modo no de gnomos o duendecillos sino de verdaderos «donatelli», es decir, monaguillos o monjitos donados presentando entre sus manos libres un libro abierto.

En esta obra, como en otras tantas rescatadas del abandono o del olvido, la cuestión de la autoría lleva anejo el planteamiento de una serie de incógnitas sobre el autor, fecha, carácter y destino de la obra.

La falsa atribución de esta obra a Severino Boecio ya fue detectada por Alexander Heguim (ca. 1443-1498) en el Renacimiento. Existían citas del autor y copias en códices por los siglos XIV y XV con el título original *De Disciplina scholarium* pero, según sugiere el introductor de esta edición García Masegosa, las incorrecciones de un latín descuidado, y ni siquiera académico medieval, no pueden confundirse con la pulcritud y formalidad filológica del autor de la obra clásica *De Conso-*

latione Philosofiae. Para Porcher, que es quien con más detenimiento ha estudiado la obra en su *Le «De Disciplina scholarium» traité du XIIIe siècle faussement attribué à Boëce* (París, 1921), aunque la fecha se puede situar entre 1230 y 1240, el autor no será fácilmente identificable precisamente porque se trataba de algún innominado que quiso hacerse valer encubierto en el nombre del ilustre escritor y filósofo del siglo VI.

Desde otra perspectiva, también ofrece sus dificultades y dudas la obra respecto de la naturaleza y finalidad del escrito. Ciertamente una incógnita por despejar la ofrece el propio carácter del libro. Sin duda se trata de un texto pedagógico. De un libro confeccionado para el servicio de unos escolares, entendiendo aquí el término «escuela» en el sentido clásico de la palabra como estudio o lugar de educación. Ni siquiera el análisis del término «disciplina» como educación total que, a través de Hugo de San Victor, acepta el profesor Buenaventura Delgado nos aclara definitivamente la modalidad de esta obra aunque pueda ser esta la versión más aceptable. Una etimología del vocablo «disciplina» que ofrecemos como la de *discere plene,* enseñar totalmente nos llevaría a la misma interpretación si bien con un sentido más estrictamente didáctico. Pero la lectura del libro nos lleva a afirmar, sin duda, su talante intencionalmente propedéutico. No se le puede negar su forma curricular, entendiendo el término *curriculum* en su mejor acepción etimológica como carrito o vehículo que va hacia algún destino. Entendemos, por nuestra parte, que aunque parece cierto que no se trata de una preceptiva ni de un código normalizador de la vida estudiantil ni tampoco se puede fácilmente relacionar como anticipo de las *Ratio u Ordo studiorum* de protestantes y jesuitas posteriores, se podría interpretar como un sencillo, aunque interesante, *vademecum* o guía de bolsillo para escolares con el fin de orientar en ellos comportamientos personales, académicos o sociales.

La precisión sobre el tipo definitivo de destinatario del libro, sobre el modelo de centro al que podría ir dirigido también entraña cierta dificultad. Las características del centro, según se trasluce de la lectura, resultan para un historiador de la educación, si no desconocidas, sí al menos atípicas y distintas de otras muchas instituciones estudiantiles del momento histórico en el que aparece el opúsculo mencionado. ¿Cuál es el paradigma de profesor, de alumno a los cuales va dirigido con más insistencia el repertorio de consejos y recomendaciones? El modo de relación maestro-alumno podría orientarnos para avanzar algún juicio de posición. Así, sin olvidar del todo aquellas relaciones de convivencia y comunicación directa y dialéctica entre maestros y discípulos amigos de la Academia o Peripato griegos o los ensayos de los convictorios clericales de Agustín de Hipona, de los visigóticos como el de Isidoro de Sevilla o mozárabes como el del Abad Speraindeo en los que también maestros y alumnos compartían habitación, pan y doctrina, nos podemos acercar hacia un modelo de colegio privado medieval, al que acudirían campesinos esperanzados o burgueses ambiciosos, frecuente, tal vez, en muchas de las nacientes ciudades del siglo XIII. Por lo corto del programa académico y el grado de aspiraciones sociales no podía tener ninguna pretensión hacia la población universitaria por más que García Masegosa la sugiera apoyado en el hecho de que Marsilio de Padua, rector de la Facultad de Artes de París, lo conociera y citara. Por su condición de ser un libro exclusivamente laico no se puede vincular de ninguna manera a ningún ejemplar de institución académica o catedralicia tampoco, si bien algunas de las prevenciones a los escolares pudieran tener alguna referencia a las vanalidades o excesos de la goliardía estudiantina.

Ciñéndonos ya a *los contenidos* del libro se observa la voluntad del falso Boecio por atender a tres campos principales del fenómeno educativo: las materias de aprendizaje y estudio, el discípulo y el maestro.

El programa curricular para nuestro escritor no ha de ser para estos centros demasiado amplio. Nos habla, en primer lugar, de una preparación o *formación física,* del cuidado del cuerpo ante los rigores extremados de los tiempos, de la moderación en los alimentos y en el vestido. En un segundo mo-

mento, ya desde los siete años, como edad apta para los aprendizajes, se recomienda la dedicación a *las primeras letras,* basadas en la lectura, en el trato de los preceptos clásicos así como en el aprendizaje de la pronunciación y entonación de palabras latinas sin tener en cuenta para nada a las lenguas vernáculas que por aquellas fechas ya tenían un cierto desarrollo y cultivo en el mundo de las hablas románicas. En un tercer apartado, señala las disciplinas del *trivium* como serían la dialéctica, la gramática y la lógica recordando, de pasada, la urgencia de conocer también las ciencias del *quadrivium.*

La *figura del alumno* queda dibujada en su necesaria relación con la del maestro. El código ético del alumno, en este caso, se cimenta primeramente en la obediencia y sumisión pues ha de ser «atento para oír, dócil para entender, abnegado para retener»; en un segundo lugar, el colegial no ha de ser «díscolo», es decir, fugitivo o poriómano, sino dedicado a su maestro y a su estudio sin buscar aventuras ni alejarse de los otros compañeros; en tercer lugar, se le recomienda la sobriedad frente a todas las clases de lujuria o excesos tanto en el vestir como en la continencia sexual o en la comida. En el cultivo de su personalidad cuidará de ser fiel a sí mismo, constante en la acción. Sobre el modo de planificar su vida y a partir de una puntualización sobre las cuatro complexiones descritas por los clásicos: *el melancólico, flemático, sanguíneo* y *colérico,* elegirá aquel uso del tiempo en cuanto al modelo de diversión, hora del estudio, cantidad en la comida y bebida según sù complexión y propia constitución siempre que favorezcan el orden y regla dentro de la vida comunitaria. Las relaciones sociales han de estar revestidas de un sentido de la nobleza para con el profesor, de colaboración con los compañeros, de cierta distancia con los criados, de justicia con los prestamistas, fidelidad con los amigos y de amor, pero al mismo tiempo de exigencia, con los padres y demás familiares. Termina nuestro autor el capítulo dedicado a los alumnos haciendo un alarde de conocimiento de pedagogía diferencial en cuanto al grado de las inteligencias de éstos y su aplicación a los estudios. Así *los obtusos* se dedicarán, de modo preferente, a la mecánica y *los mediocres* a la política pero los *agudos,* según su excelencia, se podrán dedicar a los estudios de la física, de la matemática, de la economía y sobre todo los muy excelentemente agudos se podrán dedicar a la más pura de las ciencias que es la filosofía.

El profesor ha de someterse a una serie de recomendaciones. Primeramente se le exige una *preparación* o *formación científica* actualizada «para que sepa explicar lo que conoce» enriquecida por una buena biblioteca, avalada por la experiencia y medida por una ajustada evaluación. En segundo lugar, el maestro ha de estar adornado de una serie de *virtudes profesionales* como es la vocación, la dignidad, la honradez, el juicio, la justicia y la mansedumbre o sentido de la paz; en el ejercicio de la enseñanza ha de ser erudito «pues es conveniente que aprenda antes de enseñar», rígido «en el ámbito escolar es muy útil utilizar el rigor, para imponer así castigo a los que se equivocan, acabar con las discusiones absurdas, causar remordimientos en los que murmuran, reprimir a los que difaman, castigar a los desvergonzados y tornar razonadamente toda determinación», ha de ser ordenado en la exposición, humilde al proponer «ya que la vivaz lucecilla de los poco inteligentes se extingue con la arrogancia del maestro y la voluntad de aprender se les quita a los inteligentes». En los *métodos de enseñanza* y *cumplimiento de los horarios* sea puntual «pues cuando el discípulo, artífice de la pereza y de la vagancia, vea la diligencia del maestro se pondrá rápidamente al trabajo», claro en las discusiones, renovador y creativo en los planteamientos «debe gloriarse en ediciones ciertamente nuevas e inusitadas, cubrir las mentes de los discípulos con cosas viejas y oscuras, excitar las inteligencias de los crédulos con cosas muy viejas y sin embargo renovadas como si mamaran de la propia invención». Finalmente en cuanto a la *conducta ética* del maestro tanto si enseña en el extranjero como si lo hace en la propia ciudad natal, dice la Disciplina Escolar, ha de ser hombre amante de la soledad y el retiro, hay que insistir en un aislamiento bastante solitario, aunque se dé carácter sanguíneo, para que el ruido de los que están cerca no embote su mente, ni la riña de los que pasan le confunda, sin que

haya ningún tipo de ataduras que entorpezca sus facultades vitales». Ha de ser afable con los alumnos, austero consigo mismo, ejemplar en la conducta y generoso: «el rector de los estudiantes se vea obligado a dulcificar los corazones de sus discípulos, que viven en la pobreza y estudian con afán, a saber, con comida, calzado, vestidos aunque sean usados y, si le es posible, debe ayudarles con otros donativos y con su consejo estimulante, como conviene».

De modo constante se podrían ir espigando frases todas ellas cargadas de sabios consejos que forman el cuadro de exigencias para conformar la figura ideal del maestro.

Se nos ocurre ya, finalmente, anticipar el éxito del libro y felicitar a quienes tuvieron el gusto de elegirlo para su edición y en el peor de los casos, estimamos que cualquier lector curioso que tome el libro por huir del tedio o del aburrimiento, no quedará defraudado porque es breve y, al ser bueno, le parecerá doblemente tal.

Bernabé Bartolomé Martínez

SMITH, P. y PETERSON, M., *Liderazgo, organizaciones y cultura.* Madrid, Pirámide, 1990.

Se nos presenta esta obra como una aportación más a la ya dilatada literatura acerca del liderazgo. Los autores, conocedores del estado de la cuestión, reasumen críticamente aquellos enfoques que sobre el tema se han ido sucediendo a lo largo de la historia, objeto de fundamentar posteriormente el modelo que ellos mismos preconizan.

Dentro de la revisión histórica sobre las principales teorías, se encuentran (Capítulo 1) las que entendieron el liderazgo como un rasgo de personalidad o como un estilo de comportamiento; sin embargo, estos repetidos intentos de hallar la «esencia» del liderazgo no propiciaron grandes frutos.

Tampoco los modelos de contingencia (Capítulo 2), cuya muestra más significada se encuentra en las conceptualizaciones de Fiedler, han conseguido establecer un paradigma que permita distinguir con nitidez los elementos del líder de los de la situación.

Así las cosas, parece pertinente preguntarse (Capítulo 3) cómo reanimar la teoría del liderazgo, dadas las evidentes limitaciones que buen número de enfoques han mostrado hasta el momento presente. Para ello, cabe aplicar una serie de remedios, tales como proceder a la reconsideración bidireccional de las relaciones y percepciones líder-subordinado: análisis de la manera en que las dos partes perciben e interpretan las acciones del otro. De igual manera, cabría revisar las circunstancias que demandan liderazgo; es decir, deberían conocerse con mayor profundidad las características de la organización y de la tarea.

La primera parte de la obra finaliza recalando brevemente en el modelo cognitivo (Capítulo 4), algo de cuya necesidad ya quedó constancia en los remedios apuntados anteriormente. Este modelo incluye la perspectiva del procesamiento de la información/sucesos percibidos, esquemas, atribuciones, valores prominentes, procesos de elección, elecciones programadas, elección motivada, etc. De todo ello se puede deducir la necesidad de catalogar las conductas de los líderes como un instrumento de trabajo infinitamente variable, por medio del cual tratan continuamente de dirigir sus impresiones a los demás junto con los significados atribuidos a sus acciones.

La transición o punto de inflexión cualitativo entre una parte y otra de la obra se produce al enunciar que es el contexto de las acciones de liderazgo el que confiere a éstas significado y consecuentemente un efecto. Esta perspectiva se propone evitar los supuestos mecanicistas del conductismo y el subjetivismo individualista del cognitivismo, otorgando así al contexto social un rol más central al concedido hasta ahora. De esta forma, el liderazgo se podrá considerar «más como un aspecto particular de la conducta de la organización que como un aspecto aislado e insoluble de la Psicología Social».

La conceptualización del liderazgo como dirección de demandas en conflicto (Capítulo

5), posibilita la consideración del líder como la persona central de una red global de relaciones tanto con sus superiores como con sus subordinados, dentro de un contexto cuya amplitud rebasa los estrechos márgenes de anteriores interpretaciones. No es extraño que, bajo tales presupuestos una definición de liderazgo (Capítulo 6) comprenda «las acciones de una persona para mejorar los problemas de la organización que vienen expresados en los sucesos que otros afrontan». De aquí se deduce que liderazgo no es algo de lo que se ocupen únicamente los líderes formalmente designados, ni que exista un solo flujo unidireccional de superiores a los subordinados, ya que éstos disponen de un amplio repertorio de modos de interpretación de los sucesos que constituyen las acciones del líder. Por consiguiente, resulta de crucial relevancia indagar en la fenomenología de las interacciones y en las formas de comunicarse los significados entre los distintos miembros de la organización.

El punto anterior implica un examen del contexto cultural (Capítulo 7) como suministrador del significado de los actos y, en último término, respaldo a las acciones del líder. En realidad, emplazados en esta nueva clave interpretativa (Capítulo 8) el influjo y poder del líder reside precisamente en el manejo e interpretación del entramado de significados que constituyen la cultura de la organización, los cuales se encuentran profundamente enraizados y tan sólo son susceptibles de una modificación muy gradual. A este respecto (Capítulo 9) el liderazgo se entiende mejor como un proceso de negociación (no imposición) en el cual son también tenidos en cuenta los fenómenos de influencia ascendente (Capítulo 10).

Para terminar, Smith y Peterson nos proponen su propio modelo de liderazgo en congruencia con el proceso seguido a lo largo de los capítulos anteriores. Tal como apuntan «la diferencia de nuestro uso de las dimensiones de tarea y relaciones del de los primeros investigadores es el de tener en cuenta el contexto». De ahí emana su modelo de liderazgo, alguno de cuyos aspectos sintetizamos a continuación:

1. «Las fuentes de significado de un suceso dirigen la atención del líder o la apartan de los distintos aspectos de la situación de trabajo...». Ello influye en «la construcción consciente de sucesos y el contexto tácito que enmarca dichos sucesos. Asimismo, estas fuentes suministran esquemas alternativos con los cuales el líder puede imterpretar los sucesos».

2.«Las fuentes de significado de un suceso determinan el peso relativo conferido a los elementos utilizados para explicar las causas de los sucesos...», así como los «procesos de elección conductual mediante los cuales se seleccionan las acciones de liderazgo».

En definitiva, la consideración del fenómeno liderazgo inmerso y condicionado por el contexto cultural de la organización viene a dotar de mayor complejidad cualquier intento de aproximación a su comprensión. Asimismo, confirma la naturaleza multidimensional que las primeras teorías y modelos parecieron soslayar o, si cabe, arrebatar al devenir del líder en el seno de la organización.

Liderazgo es, a fin de cuentas, un concepto egresado de la cultura, es decir, de aquel conjunto de significados que, junto con las percepciones personales, mediatizan las interacciones personales en el contexto de una organización. Todo adquiere sentido dentro de tales coordenadas, por lo que hablar de categorías o esencias de liderazgo en abstracto, desvinculadas de las culturas organizacionales específicas resulta ser un discurso huero de contenido.

En consecuencia, ¿hay que renunciar a la formulación explícita de una teoría del liderazgo válida en el orden transcultural?, ¿no existen algunos invariantes identificables sea cual sea el contexto? No parece haber sido del interés de nuestros autores para esta ocasión aventurarse mínimamente en las consecuencias derivadas del examen detallado que han realizado y, principalmente, de los postulados de su modelo. Tal es así que debería cuestionarse si el modelo que preconizan es tal modelo o más bien se trata de poner en tela de juicio la posibilidad de enunciar una teoría del liderazgo tal y como tradicionalmente ha sido entendido, restringiéndose a la

descripción –muy valiosa eso sí– de la fenomenología del liderazgo. El final de la obra puede ser algo clarificador a este respecto, cuando los autores afirman «nuestro propio punto de vista sobre el mundo nos permite considerar nuestra presentación como imparcial, si no totalmente neutral».

Eduardo Burckhardt

COLL, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona, Paidós, 1990.

El presente libro recoge un total de nueve trabajos realizados a lo largo de una década (1978-1988), y publicados, con la excepción de dos de ellos, en distintas revistas especializadas. En este sentido, la obra no resulta tan relevante por la novedad de sus aportaciones como por haber sabido reflejar en cierta forma la trayectoria investigadora seguida por su autor, César Coll, en los últimos años. No es de extrañar, por consiguiente, que los diferentes textos se aglutinen en torno al que ha sido y continúa siendo su área de atención preferente: el aprendizaje escolar, descrito y analizado desde una posición teórica de partida que en psicología se calificaría *grosso modo* como constructivista.

La idea-fuerza que impregna esta serie de trabajos se pone ya de manifiesto desde un buen principio: «paralelamente al desplazamiento de una psicología del sujeto epistémico hacia el sujeto individual, debe producirse otro desplazamiento de una psicología que pretende estar libre de todo contexto a una psicología de las situaciones» (p. 31). En consonancia con esta idea, el libro abunda en la convicción de que las situaciones de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser cabalmente comprendidas a partir de un análisis de la interacción de los elementos que las conforman. Para Coll no es adecuado limitar esta comprensión a un estudio de los procesos intrapsicológicos, fruto de la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento. Se hace necesario, además, investigar los importantísimos procesos interpsicológicos que intervienen en dicha clase de situaciones y que, en última instancia, las definen. Se insiste igualmente en la conveniencia de vertebrar un tipo de procesos con otros, en conformidad con las brillantes consideraciones teóricas del hoy popular Vygotsky. En esta línea, los diferentes trabajos que se presentan muestran una evolución desde concepciones constructivistas clásicas, enraizadas en la teoría piagetiana, hacia otras que, sin perder ni un ápice lo esencial de esta visión constructivista, la optimizan y, en no pocas ocasiones, la superan.

Los dos primeros artículos, publicados en 1978 y 1980, están más próximos a orientaciones piagetianas convencionales. En ellos se analiza desde un punto de vista empírico algunas cuestiones que, aun siendo relevantes para el aprendizaje escolar, se encuentra más cerca de la psicología evolutiva que de la psicología de la educación. En el primero se estudia el desarrollo de las conductas exploratorias espontáneas en los niños. En el segundo, se investiga el valor instrumental de la adquisición de la conservación del peso. En ambos casos se observa ya una cierta heterodoxia por parte del autor, que parece más inclinado hacia los novedosos planteamientos teóricos realizados por B. Inhelder. En cierto modo, Coll parece sugerirnos en estas páginas (nuestra interpretación es declaradamente maliciosa) un «no es que la teoría genética mienta, pero tampoco dice toda la verdad». De igual manera, deja entrever una postura que ha sido constante a lo largo de su trayectoria profesional: no es recomendable extrapolar sin más las tesis piagetianas a la educación.

Los dos artículos siguientes, publicados ambos en 1981, testimonian los primeros pasos hacia un análisis de la interactividad en las situaciones educativas. En estos trabajos la preocupación dominante gira en torno a cuestiones de índole metodológica. Fruto de la misma, la observación acaba siendo elegida como el procedimiento más adecuado para el estudio de la interacción. Así, en el primer texto se propone un sistema de categorías, que es empleado en la evaluación de los procesos interactivos que tienen lugar a nivel de parvulario. En el segundo, se examinan algunos de los problemas planteados por la uti-

lización de la metodología observacional en la investigación psicopedagógica. El autor y sus colaboradores son conscientes en todo momento de que se adentran en un terreno tan prometedor como desconocido, y así reconocen que el análisis de la interactividad está aún en sus inicios, constituyendo «una dirección de trabajo y de reflexión psicopedagógica en continua reestructuración» (p. 78).

Los dos trabajos que siguen, publicados en 1984 y 1985, son a nuestro entender los más consistentes de todo el libro. En ellos se observa un esfuerzo por fundamentar teóricamente el análisis de la interacción educativa, a la vez que un cierto carácter programático. En el primero de estos trabajos, se realiza una magnífica revisión sobre el papel de la interacción entre iguales en la construcción del conocimiento escolar. En el segundo, se esboza una propuesta de articulación entre las actividad del alumno y la interacción profesor-alumno, que permita explicar, tal y como señalábamos al principio, el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Se subraya, a este respecto, la ausencia de una teoría auténticamente comprensiva de la instrucción.

Los tres textos restantes, dos ponencias de 1986 y un artículo publicado en 1988, se desmarcan relativamente de los anteriores. Las dos ponencias, por su carácter eminentemente prescriptivo (ambas toman como telón de fondo el tema del currículum escolar); el artículo, por cuanto que supone la apertura a un nuevo ámbito de estudio, de especial relevancia para la comprensión de la interacción educativa.

En la primera ponencia se intenta establecer la función del análisis psicológico en la elaboración y el desarrollo del currículum, al tiempo que se formulan una serie de principios psicopedagógicos sobre el aprendizaje escolar, que han servido de base para la confección de proyectos recientes de reforma educativa. En la segunda, se sigue una línea parecida a la anterior, pero con una mayor insistencia en los aspectos interactivos e interpersonales. Por último, el artículo desarrolla una reflexión en profundidad sobre un concepto que el propio autor ha contribuido a popularizar sobremanera en nuestro entorno: el aprendizaje significativo. A lo largo del mismo, se analizan sus antecedentes históricos, se describe su estatuto actual y se ahonda en la influencia, a menudo desdeñada, que «un conjunto de factores, que podríamos calificar como motivacionales, relacionales o incluso afectivos» (p. 198) tienen en la construcción de este tipo de aprendizaje.

La mayor parte de los trabajos que componen el libro son densos, tal es la predilección del autor por la reflexión teórica (véase p. ej., el artículo cuarto, sobre la observación). Sin embargo, el estilo con el que están redactados es claro y especialmente sistemático, lo que facilita un seguimiento ordenado de los diferentes razonamientos. Asimismo, se observa una ganancia en coherencia y solidez conforme los textos van siendo más recientes. El quinto trabajo señala, en este sentido, un punto de inflexión cualitativamente apreciable. Ello no resta valor en ningún caso a los artículos precedentes, entre los que el segundo y el tercero merecen una singular atención.

La obra en su conjunto es recomendable como libro de lectura para estudiantes de magisterio y de psicopedagogía. De forma más específica, su contenido puede atraer a cualquier profesional interesado en conocer y valorar los planteamientos de uno de los especialistas en psicología educativa más prestigiosos e influyentes de nuestro país.

Carlos Hernández Blasi

MONCLUS, A., *Educación de adultos.* Ed. Fondo de Cultura Económica. Col. Paideia, México, 1990.

La presente obra se ocupa, como así señala el autor, de uno de los campos educativos más desatendidos en el mundo de la educación en España, a saber, la educación de adultos. Esta desatención se plasma en la ausencia, tanto de titulaciones específicas, como de currícula, cursos y programas de educación de adultos, así como de proyectos de investigación, en el ámbito de las universidades españolas. La preocupación por este ámbito

educativo viene dada, además, por los rápidos y profundos cambios ocurridos en las sociedades actuales, caracterizados básicamente por las transformaciones de la estructura productiva y la incidencia de las nuevas tecnologías. Todo ello plantea el necesario ajuste de la formación a estos cambios, de modo que capacite a los adultos para participar consciente y responsablemente en la vida social, política, económico-laboral y cultural de su entorno.

En este contexto, la educación de adultos se perfila hoy día más que nunca como una vía muy adecuada para llevar a cabo esta labor. Para ello, el autor considera como ejes fundamentales la planificación y la didáctica de la educación de adultos, elementos que transcienden el simple ejercicio teórico sobre este tema y que concretan la práctica educativa con adultos de acuerdo a las necesidades reales.

Desde esta perspectiva, la primera parte del libro aborda diferentes aspectos de la planificación de la educación de adultos, su necesidad y principios en los que se basa, así como las aportaciones realizadas acerca de la planificación a nivel internacional. Teniendo como punto de partida la necesidad de acotar la amplia expresión de educación de adultos, el autor revisa las reflexiones que sobre esta cuestión han hecho diversos autores, entre ellos Paulo Freire, autor presente a lo largo de toda la obra, Ludojoski y Rodríguez Fuenzalida, entre otros muchos. De acuerdo con ellos, la educación de adultos debe ser entendida y practicada en el marco de la educación permanente, sin perder de vista que su sentido fundamental radica en lo colectivo, en la educación para la solidaridad y en el carácter integral de todo proceso educativo. A pesar, no obstante, de esta amplitud, se reconoce la necesidad de encontrar el objetivo central de la educación de adultos. Este objetivo no se limitaría exclusivamente a la transmisión de determinados conocimientos básicos sino también, y principalmente, a contribuir al propio desarrollo de los adultos para hacer frente a las transformaciones sociales. Una concepción, pues, de la educación de adultos como una práctica educativa que se adecua a todos los adultos sea cual sea su ámbito social y geopolítico requiere, según el autor, una planificación cuya metodología y didáctica atienda a las diferentes fases de la enseñanza.

La planificación internacional en educación de adultos es abordada igualmente en esta primera parte. El autor hace una revisión de las reuniones y conferencias internacionales sobre educación de adultos que se han celebrado periódicamente. Estas conferencias, cuyos objetivos eran establecer unas líneas generales de macroplanificación y evaluar los resultados obtenidos progresivamente, dan comienzo en 1949 con la Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Elsinor por iniciativa de la UNESCO. A ésta la siguen, también bajo los auspicios de esta organización, las conferencias celebradas en 1960 (Montreal), 1982 (Tokio) y 1985 (París). Entre las conclusiones más relevantes de estas reuniones internacionales se encuentra la consideración de la educación de adultos como una práctica que no se reduce a la alfabetización, si bien ésta sigue constituyendo una parte importante en determinados casos. Los otros puntos alrededor de los cuales han girado estas conferencias, y especialmente la celebrada en París, se refieren a los fines y políticas de la educación de adultos, la utilización y repercusiones de las nuevas tecnologías, la formación de educadores de adultos, las necesidades de las comunidades, los sectores formal y no formal de la educación de adultos, el analfabetismo funcional, la cooperación internacional, el desarrollo, investigación, planificación y evaluación, y el intercambio y difusión de la información. Al mismo tiempo, el autor resalta como otro de los resultados de estas reuniones el reconocimiento de las distintas dimensiones de la educación de adultos: contextual, burocrática-organizacional, técnica, participativa y logística. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad del apoyo de los poderes públicos a estas acciones.

Los diversos aspectos de la enseñanza con adultos es otro de los factores estudiados por Monclús en este primer bloque temático. Entre éstos analiza la vertiente psicodidáctica y la caracterización del adulto, haciendo espe-

cial referencia a los procesos de maduración; la dinámica del aprendizaje de los adultos, que considera en el contexto social, económico y político y que tiene como fin primordial dotar a la persona de la capacidad crítica necesaria para percibir y transformar la realidad construida socialmente y de la que ella misma forma parte; y hace patente, de este modo, la función epistemológico-social de la educación de adultos, cuyo objetivo es el cambio social y que halla en el análisis del lenguaje una de las vías necesarias para llevarlo a cabo. Se trataría, en fin, de plantear la labor educativa con los adultos teniendo en cuenta que este proceso supone una dinámica de la socialización y educación de la persona adulta en su capacidad crítica ante el entorno.

Este aspecto de la educación de adultos caracterizaría, precisamente, la didáctica de este proceso educativo, a la que el autor dedica la segunda parte de su obra. La palabra clave de esta didáctica transformadora en la educación de adultos es la creatividad, concepto que presupone la cultura como participativa y en constante proceso de creación reinterpretativa del pasado común. Una didáctica que permita, como afirma el autor, aprender a aprender, desde un punto de vista integrador que no pierde de vista los aspectos comunitarios y colectivos. Llevar a la práctica esta didáctica implica, como señala Monclús, un cambio en el reclutamiento y en la formación inicial y continua de los profesores y la colaboración entre éstos y los teóricos que trabajan en las universidades.

De acuerdo con la necesidad constatada de crear y fomentar un ámbito, no ya solamente de estudio, sino de investigación creativa sobre educación de adultos, el autor dedica uno de los dos anexos con los que finaliza el libro a proponer un esquema de proyecto aplicado a la investigación sobre educación de adultos en la universidad. Finalmente, dedica el último de dichos anexos a realizar una valoración, en general positiva, del Libro Blanco para la Educación de Adultos presentado por el MEC en 1986.

En definitiva, la obra de Monclús es una reflexión comprometida y crítica sobre cuáles deben ser, en su opinión, los planteamientos sobre los que descanse cualquier práctica educativa con adultos en las sociedades actuales. Señala la necesidad de crear ese espacio de análisis sobre la educación de adultos que precisa tener todo sistema educativo completo. Frecuentes y variadas referencias a los muchos autores que se ocupan de esta materia y una amplia bibliografía son, por último, otros de los motivos para animar a las personas interesadas en educación de adultos a la lectura de este libro.

Belén García del Ordi

COMAS, D., *El Síndrome de Haddock, alcohol y drogas en Enseñanzas Medias.* Madrid, CIDE, 1990.

En 1986, en un seminario organizado por el MEC en el que participaron numerosos profesionales dedicados a la prevención de las drogodependencias, surge la idea de realizar una investigación sobre el consumo de drogas en la población escolar española; posteriormente, en 1988, gracias a la ayuda de la Subdirección General de Educación Compensatoria y a la financiación por parte del CIDE, se lleva a cabo, constituyendo la presente publicación la memoria de tal investigación.

El autor dedica la obra a los profesionales de la educación dedicados a la prevención de las drogodependencias, ahora bien, su lectura creo que resulta interesante para cualquier persona preocupada por el tema de las drogas, por aportar una información realista que acaba con los estereotipos sobre el tema. No es la lectura del informe (que por tratarse de una investigación puede parecer sobrecargada de porcentajes y correlaciones), sino el mensaje que transmite a modo de conclusión, lo que convierte el estudio en una obra de divulgación que debería estar presente en los Institutos, en las reuniones de profesores, padres, etc..., siempre que se quiera realizar de verdad prevención.

El título del libro, «El Síndrome de Haddock», recoge el mensaje y la conclusión de esta investigación. El autor asemeja a nuestros institutos con el barco del Capitán Had-

dock, basándose en las viñetas de uno de los conocidos *comics* de Herge («El Cangrejo de las pinzas de oro») en que el alcohólico del capitán al enterarse de que hay opio en su barco grita: «¡Opio! ¡Soy un miserable!» mientras toma otro traguito para tranquilizarse. Como demuestran los resultados de la investigación en los institutos, opio (drogas ilegales) no suele haber, pero posibles alcohólicos sí y también «capitanes Haddock» que comparten el consumo de drogas legales y persiguen toda droga ilegal que haga acto de presencia.

La obra, compuesta de 16 capítulos, ficticiamente puede ser dividida en tres grandes apartados: *Objetivo y Diseño de la investigación, Resultados y Conclusiones.*

En el primero (constituido por los capitulos 1.º, 2.º y 3.º), el autor delimita el interés y los objetivos del estudio, presentando a continuación una revisión de sus antecedentes tanto en el ámbito nacional como internacional, para pasar a describir sus características técnicas. Características que conviene especificar para, en cierta medida, determinar la rigurosidad y el alcance de la investigación realizada:

La *metodología* adoptada, como tradicionalmente sucede en la investigación sobre drogas, es la encuesta. El cuestionario, elaborado a partir de otros ya contrastados y adaptado a la población escolar española, consta de 49 *items* que recogen información tanto del consumo de drogas como de los factores desencadenantes.

La *muestra* a la que se aplicó el cuestionario, estuvo constituida por 3.468 alumnos matriculados en BUP, COU, FP o Educación Compensatoria, de todo el territorio nacional a excepción de Ceuta y Melilla; fue seleccionada mediante el muestreo por conglomerados en dos etapas (la unidad de la primera etapa fue el centro y la de la segunda el alumno) con afijación uniforme para la variable tipo de enseñanza y curso, y aleatorio proporcional para el tipo de centro (público/privado).

La explotación de la encuesta se llevó a cabo de forma informatizada, se cruzaron todas las preguntas del cuestionario, primero, con las variables: sexo, edad, actividad, tipo de centro y curso; y segundo, con los niveles de consumo detectados en las distintas drogas (alcohol, café, tabaco, analgésicos, otros fármacos, cannabis, otras drogas ilegales, medicamentos). En cuanto al *análisis estadístico* además del cálculo de frecuencias se realizó un análisis factorial de los distintos consumos.

Los *resultados* constituyen el grueso de esta publicación, debido a esta magnitud de la encuesta y a la exhaustiva explotación que de ella se realiza. Se presentan a partir del Capítulo 4 abarcando hasta el Capítulo 13, no sería lícito resumir aquí lo que se dice en cada uno de ellos pero sí resulta ilustrativo enunciarlos:

- Niveles de consumo de las distintas drogas.
- Incidencia de diversos factores sociales.
- Percepción del fenómeno de las drogas.
- Las drogas en la familia.
- La dinámica de la alcoholización.
- El consumo de medicamentos.
- Las drogas en las Instituciones escolares.
- El caso de la Educación Compensatoria.
- Relaciones entre sustancias.
- Opiniones en torno al *status* legal de las distintas drogas.

En las *conclusiones,* que se presentan en el Capítulo 14, el autor reflexiona sobre la inespecificidad y la espontaneidad de los programas de prevención de drogas llevados a cabo hasta el momento en nuestro país, y plantea una serie de prioridades a adoptar en la política de prevención a la vista de los resultados de la investigación, éstas son: formar al profesorado, realizar programas de prevención del tabaquismo, reducir la oferta de alcohol y de cannabis y mantener las iniciativas y los programas preventivos.

Hay que señalar que se incluye, en el Capítulo 15, una amplia bibliografía, y que en el último capítulo se reconoce que la encuesta resulta insuficiente para la prevención, plan-

teándose la necesidad de que se convierta en panel (para conocer la evolución del consumo y de las variables asociadas), y se realiza una propuesta de panel. Sólo tendremos que esperar para observar si se cumplen los deseos del autor.

Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra

SANTOSTEFANO, S., *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes.* Madrid, Pirámide, 1990.

El libro se centra fundamentalmente en los programas psicológicos de intervención, diseñados por S. Santostefano, dentro de la Terapia de Control Cognitivo (TCC), para su aplicación a niños y adolescentes que sufren dificultades de aprendizaje y serios desórdenes de conducta al presentar una orientación cognitiva patológica y/o retrasos o disfunciones evolutivas en los procesos de control cognitivo.

En los prefacios y en el Capítulo primero, de carácter introductorio, se hace una presentación detallada de la base teórica de la que ha surgido y en la que se apoya la TCC, así como de los aspectos claves que la componen.

La TCC se ha desarrollado dentro de la aproximación del *New Look* a la cognición y se ha nutrido básicamente a partir de cuatro líneas de investigación: la psicología cognitiva, los intentos de integrar la psicología cognitiva en el tratamiento psicoterapéutico, la psicología infantil y la investigación sobre las relaciones entre el pensamiento, la emoción y la acción. La TCC, en su planteamiento terapéutico, pretende integrar tres enfoques psicológicos básicos: la psicología psicodinámica, la psicología conductual y la psicología evolutiva, y resalta la necesidad de rehabilitar las estructuras cognitivas (controles cognitivos), tanto conscientes como inconscientes, responsables de la coordinación entre las demandas de la información exterior y las demandas de las motivaciones, emociones y fantasías personales, en la medida en que dicha coordinación cognitiva juega un papel central en la adaptación y el aprendizaje.

En el Capítulo 2 se desarrolla con más detenimiento la teoría que subyace a la TCC y que sitúa la cognición dentro del funcionamiento de la personalidad y la adaptación, por cuanto aquélla constituye una serie de estrategias o *controles cognitivos* que median y coordinan las relaciones entre el *ambiente* (o estimulación exterior, en continuo cambio) y el *mundo interno* (*metáforas* o representaciones de experiencias pasadas que prescriben formas futuras de experimentar, mediante acciones y emociones, la estimulación ambiental y manejarla) del individuo.

Los controles cognitivos, que se desarrollan siguiendo una progresión de menor a mayor diferenciación, organización e integración y que se hallan completamente estructurados hacia los tres años, son (por orden de aparición evolutiva): *regulación del tempo corporal* (utilización de símbolos para representar y regular el propio cuerpo y su motilidad), *atención focal* (forma en la que se inspecciona un campo de información), *articulación del campo* (forma de enfrentarse a un campo de información que presenta elementos tanto relevantes como irrelevantes para la tarea), *nivelamiento-agudización* (forma de construir imágenes de la información, que cambian o permanecen estables, y de compararlas con las percepciones presentes) y *equivalencia de rango* (forma de agrupar y categorizar la información en conceptos, creencias, autoafirmaciones o inferencias).

En el Capítulo 3 se detalla el *modelo patológico* que sirve de base a la TCC y se describen los tipos y subtipos de orientaciones cognitivas patológicas, que suponen un desarrollo anómalo de la autonomía cognitiva respecto a las demandas de las fantasías y de la estimulación del ambiente.

Para abordar este desarrollo patológico se propone la *TCC,* teniendo como *objetivo* básico promover la diferenciación de los controles cognitivos de forma que puedan recoger y coordinar la información externa e interna y participar en el proceso del funcionamiento simbólico, en la evaluación y asimilación de las acciones y sus efectos (mediante el desarrollo de la capacidad de autoobservación) y en la modificación de las respuestas desadap-

tadas y las metáforas patológicas (con el desarrollo de respuestas alternativas y de la flexibilidad cognitiva).

El procedimiento que emplea la TCC se expone, de forma general, en este capítulo y en el siguiente: datos diagnósticos, consideraciones a la hora de diseñar y realizar un programa de TCC, fases del tratamiento (una primera fase, de carácter directivo, para reestructurar los controles cognitivos disfuncionales, y una segunda fase, de terapia verbal y juego no directivo, para aplicar los controles cognitivos rehabilitados a la modificación de las metáforas y creencias personales patológicas), materiales de trabajo y presentación de tareas (y pasos, dentro de cada tarea) jerarquizadas, según distintas dimensiones, y pautas para manejar la transferencia y la resistencia en el proceso terapéutico.

En los Capítulos 5-9 se detallan los programas correspondientes a la rehabilitación de cada uno de los cinco controles cognitivos: *¿Quién soy yo? ¿Dónde estoy?* y *Moviéndose deprisa y despacio,* para la regulación del *tempo* del yo corporal; *Sígueme* y *¿Cuál es grande? ¿Cuál es pequeño?,* para la atención focal; *Encuentra las figuras,* para la articulación del campo; *Recuérdame,* para el nivelamiento-agudización, y *¿A qué grupo pertenece?* para la equivalencia de rango.

En el Capítulo 10 se sintetizan las pautas que hay que seguir para la reestructuración de las orientaciones y las metáforas patológicas (deteniéndose ahora algo más en los casos de trastornos agresivos y de variaciones excesivas en la orientación), ejemplificándose con la descripción del desarrollo de la fase de tratamiento no directivo en un caso clínico.

Por último, en el Capítulo 11 se hace referencia a los resultados de varias investigaciones realizadas sobre los controles cognitivos (validez de constructo, su relación con dificultades de aprendizaje, etc.) y sobre los efectos de la aplicación de la TCC (en niños deficientes, en niños de jardines de infancia, en niños hospitalizados en un centro psiquiátrico, etc.), y se hace una breve reflexión crítica sobre ciertos aspectos claves de la TCC (definición de cognición, cognición desadaptativa, cuestión del cambio, transferencia y resistencia, uso del juego y la fantasía dirigida, etc.).

Aunque el autor postula una base teórica para la TCC en la psicología cognitiva y la psicología infantil, creo que no tiene en cuenta planteamientos recientes e interesantes de ambas líneas de investigación que colocarían en una posición crítica y discutible algunos aspectos de su propuesta: por ejemplo, según el enfoque del procesamiento de la información, no habría un «enfrentamiento a la información tal cual es y un enfrentamiento mediado por la simbolización» (como se supone en la TCC), sino que toda percepción y recogida de información implica la mediación de representaciones y construcciones simbólicas del sujeto; por otro lado, desde la psicología evolutiva, podría objetarse que «los significados primeros que construye el niño, en forma de esquemas sensoriomotores» son ya *símbolos,* por lo que no tendría sentido plantear la necesidad de «simbolizarlos» posteriormente, como se expresa en la TCC.

Creo que gran parte de la eficacia (en mi opinión, insuficientemente probada empíricamente) de la TCC se basa en presupuestos sobre las relaciones entre cognición, emoción y acción que no han demostrado ni los defensores de esta terapia ni la investigación psicológica hasta el momento. Por otro lado, los resultados más favorables que presenta su aplicación se limitan a mejoras en estrategias de aprendizaje y habilidades académicas (que es en lo que fundamentalmente inciden las *tareas* que constituyen los programas de la TCC); no quedando claro cuáles son sus efectos en la «pretendida mejora de síntomas graves de trastornos psiquiátricos».

Considero, en conclusión, que la lectura de este libro resulta útil en la medida en que suscita la reflexión crítica y la discusión sobre muchos de los conceptos y planteamientos teóricos y prácticos que presenta.

Beatriz Barquero

RUTTER, M., *La deprivación materna.* Madrid. Morata, 1990.

En esta obra se nos presentan importantes

avances en el estudio de los efectos a corto y largo plazo de la deprivación materna en la niñez. Asimismo se analizan los diferentes tipos de deprivación y lo que se entiende por calidad de maternidad. Este término abarca toda una gama de actividades que se asocian a cualidades necesarias en el desarrollo del niño como son el amor, el desarrollo de vínculos duraderos, una relación estable pero no necesariamente ininterrumpida y una relación «estimulante». Junto a esto, los niños también precisan de alimentos, cuidados y protección, disciplina, modelos de conducta, juego y conservación. Parece improbable que todas estas actividades desempeñen el mismo papel en el desarrollo psicológico del niño y parece también evidente que muchas de las cualidades de una buena maternidad, son aplicables a otras relaciones que experimenta el niño. La deprivación materna abarca una amplia gama de diferentes experiencias, no se trata de una sola tensión; veremos más adelante cómo los diversos estudios realizados en los últimos diez años, han puesto de manifiesto algunos datos de interés sobre los distintos mecanismos psicológicos implicados en el hecho que nos ocupa.

Uno de los principales puntos de discusión en los estudios sobre los efectos de la «deprivación materna» ha sido el grado en el que son irreversibles los efectos nocivos de esta deprivación. Todos los estudios ponen de manifiesto que la inversión de estos efectos nocivos a nivel cognitivo resulta posible con un cambio completo y permanente del entorno con tal de que esto tenga lugar en la primera infancia. Se ha demostrado también que aunque la perturbación social es una de las alteraciones psiquiátricas infantiles más persistentes, un cambio favorable en el ambiente familiar durante la primera infancia media, está asociado con una tasa más baja de perturbación.

Como consecuencia a largo plazo de la «deprivación materna», los estudios realizados hablan principalmente de cuatro síndromes y de sus mecanismos causales.

Síndrome de angustia aguda

Es la reacción de angustia mostrada por muchos niños pequeños ingresados en hospitales o en guarderías residenciales. Los mecanismos implicados en este proceso nos hacen diferenciar dos fases: *a)* la angustia durante el ingreso y *b)* la perturbación al volver a casa. La perturbación inmediata durante el ingreso parece ser una consecuencia de la separación de todas las personas a las que el niño se siente apegado, la falta de oportunidades para formar nuevos apegos y un entorno extraño. Sin embargo, la perturbación posterior a la separación está afectada por la calidad de la relación con la madre. Es probable que si la relación antes de la separación era tensa y difícil, los niños se sientan afectados después de la misma. Se debe este síndrome, por tanto, en parte a una interferencia en la conducta de apego y, en parte, a las consecuencias de un ambiente que resulta extraño y amenazante. Además las perturbaciones, tras el regreso al hogar, son debidas posiblemente a los efectos adversos de la separación sobre la relación madre-hijo.

Alteraciones de la conducta

Se ha demostrado que las perturbaciones en la conducta se hallan fuertemente asociadas a la falta de armonía en el hogar aún cuando no existe separación. Por tanto parece ser clave el hecho de unas relaciones personales afectadas más que una separación.

Retraso intelectual

Las experiencias perceptivas y lingüísticas desempeñan el papel ambiental fundamental en el desarrollo de la inteligencia. Parece evidente que los niños criados en ambientes que carecen de asistencia materna personal, pero a los que se han proporcinado experiencias que son adecuadas en otros aspectos, logran por lo común unos niveles normales de funcionamiento conforme a los resultados de los tests habituales de CI. Podemos decir, por tanto, que el retraso en el desarrollo intelectual es consecuencia de una de-

privación de experiencia perceptiva y lingüística aunque no hay que olvidar que el simple volumen de estimulación es irrelevante si no se tiene en cuenta la calidad y la significación de la experiencia activa.

Psicopatía de carencia de afecto

Aunque los estudios realizados sobre este síndrome han dado aún escasos resultados, la hipótesis más firme es que el factor causal sintomático principal, está constituido por una imposibilidad para desarrollar apegos o vínculos en la primera infancia. Resulta evidente que un vínculo con uno u otro progenitor, por lo común con la madre, es el apego más fuerte establecido por la mayoría de los niños pequeños normales. Los datos apuntan que lo necesario es un vínculo, que sea con la madre parece irrelevante y es incluso dudoso que tenga que ser con un adulto.

Todos los estudios realizados en el campo que nos ocupan indican que la pérdida de una figura de apego, aunque es un factor principal en el desencadenamiento de efectos a corto plazo, parece tener sólo una importancia secundaria respecto a las consecuencias a largo plazo. La pérdida puede ser un factor contribuyente secundario en otros tipos de resultados, pero por lo que se deduce de los datos obtenidos, no constituye la influencia principal.

Lo que se sabe apunta con fuerza hacia la opinión de que la mayoría de las consecuencias a largo plazo son debidas a la carencia de algún tipo más que a cualquier género de pérdida. Por consiguiente, la mitad del concepto «deprivación» es un tanto engañosa. La otra mitad del término, «materna», resulta también imprecisa en cuanto que, con escasísimas excepciones, las influencias nocivas conciernen a la asistencia del niño o a sus relaciones con personas más que a cualquier defecto específico de la madre.

El concepto de «deprivación materna» ha sido indudablemente útil al llamar la atención sobre las consecuencias de una asistencia deficiente o perturbada en una fase temprana de la vida. Resulta evidente que las experiencias incluidas bajo el término de «deprivación materna» son demasiado heterogéneas y los efectos demasiado variados. Se admite como probable que una mala asistencia de los niños en una fase temprana de su vida puede tener efectos nocivos, tanto a corto como a largo plazo.

Lo que se necesita es un diseño y estudio más preciso de los diferentes aspectos de esta mala calidad de asistencia, además de un análisis de cada uno de sus efectos y de las razones por las que las respuestas de los niños son diferentes. El propósito esencial del libro que presentamos ha sido examinar algunos de los posibles mecanismos psicológicos que habría que investigar al respecto.

María José Fernández Galleguillos

GARCÍA CARRASCO, J., *La educación básica de adultos.* Barcelona, Ceac, 1991, 163 pp.

En 1990 se han producido acontecimientos de gran importancia para la educación de adultos. Coincidiendo con el Año Internacional de la Alfabetización, han tenido lugar numerosas Conferencias y Congresos Internacionales, han aparecido un buen número de publicaciones, y uno de los títulos de la LOGSE está dedicado a la Educación de Personas Adultas. Todo ello ha venido a corroborar la vigencia en nuestro país del amplio debate nacional e internacional sobre la educación básica para todos. Asimismo, en lo referente a la Ley, se han sintetizado las estrategias felizmente probadas durante los ochenta. Sin embargo, este desarrollo ha sido fuerte y desigual. Son ya varias las propuestas para profundizar en la reorganización de las distintas modalidades, como es el caso de la educación básica de adultos.

Así ocurre en la obra de García Carrasco. Además de sintetizar la investigación psicopedagógica y sociológica del mundo adulto, denuncia la perspectiva convencional de alfabetización previa a la obtención de Graduado Escolar, y presenta una propuesta curricular de educación básica.

Con un estilo personal y reflexivo, introduce las líneas de pensamiento y la variada conceptualización sobre el tema, de gran utilidad para estudiantes universitarios de Magisterio y otras áreas afines al mundo adulto. El autor tiene una dilatada experiencia en la educación básica de adultos y es docente del área en la universidad. Aunque a veces falte un hilo conductor en la argumentación y los párrafos sean extensos, la obra es amena. Su lectura puede ser de interés para educadores de adultos que deseen contrastar las experiencias presentadas con su trabajo. Toda la bibliografía está recogida a pie de página.

La estructura de la obra responde al objetivo de definir este currículo de educación básico. Los Capítulos I, II y III evalúan las distintas conceptualizaciones, las políticas y la organización del campo. Son descriptivos e introductorios. En el Capítulo I, términos, antecedentes y promotores, el autor identifica diversos aspectos del ser adulto en nuestra época, las modalidades de intervención en la educación de adultos (educación permanente, animación sociocultural, educación básica), así como las dificultades para promover intervenciones adecuadas a las necesidades de nuestro tiempo. En el Capítulo II, la experiencia de los adultos y el desarrollo de la educación, presenta, de una parte, las estrategias de intervención (desarrollo comunitario, animación sociocultural, promoción cultural), y de otra, la importancia de estudios sobre el recorrido vital de los adultos para motivar su participación (proximidad y utilidad de los aprendizajes). Elabora una síntesis de dichas estrategias, que presenta como «principios comunes», y realiza unas recomendaciones para aplicarlos en la organización de la enseñanza y en el trabajo del educador. En el Capítulo III, la importancia de los sistemas educativos en la Educación de Adultos, valora el subsistema educativo derivado de la Ley General de Educación de 1970. Tras reflexionar sobre la función profesionalizante de todo sistema, enuncia las demandas comunes de la población adulta, y propone una síntesis entre las exigencias del sistema en la consecución de logros y dichas demandas. Asimismo, valora las modificaciones posibles en el diseño y la metodología, así como la pertinencia de orientaciones curriculares.

En los Capítulos IV, V y VI se plantea un diagnóstico de las necesidades de la población adulta y una propuesta que las adecue a las demandas sociales. En el Capítulo IV, importancia social de la educación básica, denuncia la vigencia de la concepción compensatoria y de titulación de la educación de adultos, y propone bases para el estudio de nuevas necesidades y demandas. El Capítulo V, Cultura funcional, describe el estado de las necesidades básicas de la población, desde la lectoescritura y el cálculo a la formación ocupacional y la participación, y las consecuencias de las necesidades no satisfechas en los niveles de analfabetismo (absoluto, funcional). En los Capítulos VI, criterios generales del diseño, y VII, sugerencias para un diseño de educación básica de adultos, presenta los elementos fundamentales de un diseño (temporalización, priorización, opcionalidad y diversidad), identifica los objetivos terminales, las áreas (Conocimiento del medio, Educación artística, Educación corporal, Lengua y Literatura, Matemáticas) y sus bloques temáticos. En el Capítulo VIII, en el pórtico del año 2000, analiza los últimos documentos de los organismos internacionales de educación relativos al tema, Conferencias de Jomtiem y Ginebra de 1990.

En la obra están presentes las dificultades que entraña aplicar criterios de la educación obligatoria para formular diseños educativos para población adulta, la necesidad de dar contexto a las intervenciones, la importancia de una formación inicial y permanente del profesorado de esta modalidad, y la necesidad de orientaciones curriculares y materiales adecuados que fijen y den apoyo al trabajo de los educadores. Hay también interesantes referencias a las funciones de la industria cultural, que diversas asociaciones profesionales reivindican como formas no aprovechadas de hacer permanentes las intervenciones educativas.

Como señala el autor, la indefinición en los objetivos y la descoordinación entre iniciativas variadas sólo puede superarse con pro-

puestas de síntesis que asienten actuaciones educativas de mayor calado social. Esta obra es una aportación más en tal dirección.

Joaquín Paredes Labra

DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900).* A Coruña, Do Castro, 1990, 600 pp.

«Leer, escribir y contar» era, en síntesis, la tríada de operaciones didácticas básicas de la escuela primaria popular española del siglo XIX. Añadiríamos los «rezos» y «en su caso» un cierto dominio de «las labores del hogar». Conseguidos tales aprendizajes de forma elemental terminaba la función del maestro o la maestra y el tiempo de la infancia.

Estudiar a fondo y rigurosamente cómo esto acontecía, en qué condiciones y con qué grado de calidad se lograba en las décadas finales del siglo XIX en Galicia, fue la árdua empresa de investigación histórico-pedagógica desarrollada con extraordinaria lucidez y riqueza documental e interpretativa por parte del profesor Narciso de Gabriel, viniendo a estar hoy en nuestras manos a través de un hermoso y grueso volumen editado con el título que antecede.

La obra de De Gabriel –en origen tesis doctoral realizada bajo la dirección del profesor A. Escolano, a la que se le otorgó la máxima calificación– estudia las condiciones de la escolarización primaria popular en la sociedad gallega finisecular, sobre la base de una inteligente explotación de fuentes manuscritas e impresas, entre las que resaltan los más de 1.400 «Estados» o cuestionarios cubiertos por los profesores primarios de una gran parte de las escuelas gallegas entre los años de 1876 y 1883, así como las más de 200 Actas de Sesiones celebradas por las Juntas Locales de Instrucción, con ocasión de las reglamentarias visitas de inspección escolar.

El trabajo es para el profesor Escolano una «rigurosa aportación al conocimiento de las condiciones de escolarización de la infancia en la Galicia finisecular» viniendo a complementar algunos otros trabajos de investigación histórico-educativa ya realizados en Galicia.

Luego de una Introducción-ensayo en la que se abordan los problemas y debates con respecto al estudio de los procesos de escolarización en la Europa del siglo XIX, el texto de De Gabriel se desarrolla a lo largo de ocho bien conformados capítulos.

Analiza el autor el contexto gallego del período estudiado, así como el entramado directivo, administrativo y financiero de la instrucción primaria, para detenerse a continuación en lo que fue la implantación de la red escolar desde mediados del siglo XIX (aspectos legales, la escuela pública y la privada, aquellas otras de fundación y las de «ferrado», así denominadas según la medida adoptada, en la sociedad rural, para el pago en especie de la función docente, a cargo de las familias).

En el Capítulo IV se aborda todo lo relativo a las condiciones materiales de las escuelas, es decir, el menaje, el mobiliario, los locales y el material didáctico, pasándose amplia revista a continuación a la evolución de las poblaciones escolares –con un serio esfuerzo de matematización y de cuantificación de la realidad– atendiendo a la matriculación, a las tasas de escolarización, su distribución según sexos y redes escolares, y a la problemática de la inasistencia escolar.

Por último, en los tres capítulos finales, se aborda una historia interna de las escuelas: materias de enseñanza, organización didáctica y resultados de la enseñanza. Analíticamente diremos que se estudia la distribución del tiempo escolar, y cómo en él se llevaban a cabo las operaciones didácticas básicas a las que aludimos al inicio de este comentario; así también, los sistemas de enseñanza para un aprendizaje fundamentalmente «memorístico y declamatorio», casi como en las largas centurias anteriores de desarrollo de los aprendizajes escolares, atendiendo el autor al análisis de temáticas de estudio escasamente desarrolladas por los estudios efectuados en el campo de la historia contemporánea de la educación española.

A lo largo de la obra se observa el *status* y la formación y titulación de los maestros, la enseñanza privada popular, la educación femenina y las actitudes y mentalidades sociales ante ella, el analfabetismo, el aprendizaje gradual de las operaciones básicas, la coexistencia de canales de escolarización, uno inspirado desde el Estado liberal y otro proveniente aún de las mentalidades del Antiguo Régimen, aunque registrándose efectivamente una paulatina afirmación del primero.

Es la historia de un muy deficiente desarrollo de la escolarización, debido tanto a la extrema penuria del común de los municipios gallegos, como a la mentalidad tradicional ante la escuela del Estado liberal en el marco de una sociedad de una fortísima expresión rural y bajo la incidencia negativa de una legislación y una administración escolares desafortunadas por su cuño centralista incapaz de resolver su acometimiento en una Galicia caracterizada por la especificidad.

Pésimas instalaciones, bajas tasas de escolarización femenina, fuertes porcentajes de inasistencia escolar ante las penalidades de la emigración, el trabajo infantil o el requisito del pago familiar de la enseñanza, inestabilidad en su función por parte de profesores espiados por la penuria alimenticia..., son algunas de las notas, que, junto a otras ya aludidas, nos muestran la situación y los problemas de aquella escuela en Galicia.

Es muy valioso el trabajo de anotación de fuentes y de bibliografía, al que debemos sumar el apartado de Anexos (pp. 449-577), que recoge textos de inspectores, sus vidas, textos para el aprendizaje de la lectura, referencias a la trayectoria profesional de algunos maestros, muestras, exámenes, textos de denuncias, enriqueciendo así un volumen en el que la escolarización es objeto central de tratamiento, desde el entendimiento de la historia de la escuela como la historia de un segmento de la sociedad gallega.

Al fin, una serie de cuadros, mapas, estadísticas y otras imágenes gráficas facilitan la «lectura» de este serio trabajo, que es hoy una de las destacadas contribuciones a la historia contemporánea de la educación.

Antón Costa Rico

PLA, L., *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas.* Barcelona, ICE Universitat Barcelona, Horsori, 1989, 238 pp.

Era Neisser un prestigioso psicólogo cognitivo, quien en una famosa conferencia pronunciada en 1978 acuñaba la siguiente paradoja referida al campo de la memoria: «Si X es un aspecto interesante o socialmente significativo, entonces los psicólogos apenas lo han estudiado». Esta especie de «Principio de Peter» refleja en clave de humor una actitud que subyace no sólo a la investigación en el ámbito de la psicología mencionado, sino también a una parte importante de la investigación académica en ciencias humanas. Dicha actitud se origina en una concepción endogámica de la ciencia, para la que el laboratorio y/o el despacho siguen constituyendo los puntos de referencia básicos en la construcción del conocimiento. Fruto de la misma es el absurdo que tan bien sabe expresar Neisser: ni lo que se estudia suele ser relevante, ni lo relevante suele ser normalmente objeto de estudio.

En este sentido, el libro que presentamos es relativamente atípico, en tanto que nace de la experiencia docente de una profesora de bachillerato, Laura Pla, que pretende comprender y explicar desde un punto de vista psicopedagógico el funcionamiento de su propia práctica. Como subraya acertadamente C. Coll en el prólogo, el libro «ilustra las ventajas de tomar en serio la ya clásica recomendación de Bruner sobre la conveniencia de analizar las prácticas educativas reales que han demostrado su eficacia, en vez de proceder a la comparación de métodos de enseñanza diseñados con la pretensión de conservar al máximo su pureza, pero, por esa misma razón, escasamente representativos de lo que sucede habitualmente en las aulas» (p. 5).

El libro recoge una parte de las apreciaciones teóricas y de las reflexiones contenidas en

la tesis doctoral de la autora, presentada en 1987. En ella se pretendía analizar en concreto las razones del funcionamiento efectivo de una determinada práctica pedagógica, puesta en marcha por L. Pla para la enseñanza de su asignatura, el inglés. Para este fin se sirve de un conjunto de instrumentos conceptuales proporcionados por la psicología del aprendizaje y de la educación.

La obra se organiza alrededor de cinco capítulos. En el primero de ellos *(El aprendizaje de una nueva lengua)* se defiende el valor formativo de la enseñanza de segundas lenguas en el BUP. Asimismo, se apuntan las directrices teóricas que serán ampliadas y profundizadas posteriormente, a la vez que se realizan una serie de consideraciones de orden psicolingüístico. En lo que se refiere al ámbito disciplinar, se aboga por un enfoque comunicativo o contractivo de la enseñanza del inglés. Este enfoque se caracteriza por subrayar, en esencia, una visión de las lenguas como instrumentos sociales que responden a una serie de necesidades específicas de comunicación, socialmente establecidas e históricamente determinadas. En esta línea, «la finalidad de este tipo de enfoque es conseguir la integración de la nueva lengua en las estructuras lingüísticas previas de los alumnos, creadas a través del aprendizaje de la primera lengua» (p. 18). En relación a la dimensión psicopedagógica, se muestra una clara preferencia por la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, así como por el enfoque de la escuela sociohistórica, encabezado por Vygotsky.

En el segundo Capítulo *(El inglés como segunda lengua en el BUP)* se realiza una descripción y valoración de la enseñanza del inglés en los institutos, además de una breve remisión sobre la evolución de dicha enseñanza a lo largo de la historia. La autora nos trasmite su experiencia cotidiana sobre el número de alumnos por clase, la distribución del espacio en las aulas y la organización de la docencia (a saber, diferentes aspectos relacionados con el hoy archirrepetido «¿Qué enseñar? ¿cómo y cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?»). A lo largo de su exposición manifiesta una actitud emotiva y de autocrítica profesional, que se concreta en una serie de consideraciones que van más allá de lo que acostumbra a ser una presentación de corte formalista y aséptico.

En el tercer Capítulo *(La lengua inglesa)* se hace un análisis de contenidos propiamente dicho sobre el objeto de enseñanza-aprendizaje en cuestión. Se emplean para ello conceptos procedentes del «Threshold Level for Modern Language Learning in Schools», un cualificado informe redactado por Van Ek para el Consejo de Europa en el seno de un proyecto europeo relativo a la enseñanza de segundas lenguas. La selección y ordenación que se efectúa es rigurosa y razonada, tomando siempre como punto de referencia el enfoque comunicativo antes mencionado. Sin embargo, para los que no sean ni docentes ni especialistas en lengua inglesa, tal vez el capítulo les pueda resultar algo monótono.

El cuarto Capítulo *(Bases psicopedagógicas)* es a nuestro entender el más interesante del libro. Y lo es no tanto por la novedad de sus aportaciones como por el esfuerzo personalísimo de integración que hace la autora. Para ello emplea básicamente una excelente síntesis de la teoría ausubeliana del aprendizaje escrita por Novak, así como «Pensamiento y Lenguaje», la obra clásica de Vygotsky. L. Pla se interroga a lo largo de estas páginas sobre qué es aprender y qué es enseñar, revisa las teorías seleccionadas en la medida en que constituyen para ella elementos útiles de análisis psicopedagógico, y, finalmente, se cuestiona acerca de los aspectos sociales inmersos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (procesos de interacción verbal y motivación, sobre todo). El resultado es una síntesis lograda en la que se engarzan con éxito una serie de conceptos que, siendo convergentes, no siempre aparecen bien relacionados.

El quinto y último Capítulo *(Descripción y justificación de un modelo de enseñanza-aprendizaje)* constituye el final de trayecto de un largo proceso de reflexión y búsqueda. En él se propone un modelo original para la enseñanza-aprendizaje del inglés, que resulta en cierto modo de una fusión de los planteamientos de tipo disciplinar o epistemológico realizados en el Capítulo 3 con los análisis de tipo psicopedagógico efectuados en los Capítulos 2 y 4.

El libro concluye con un breve apartado de conclusiones (que, en realidad, es un apéndice) y con una selección bibliográfica clasificada por temas.

El lector encontrará en este libro una obra lúcida y muy sugestiva, en la que se combinan hábilmente la teoría con la práctica y la descripción con el análisis. Llama la atención singularmente el doble discurso que se emplea a lo largo de la misma: el del profesor, preocupado por los problemas de cada día, y el del psicopedagogo, más distante y objetivo en el análisis de la realidad educativa. Uno y otro parecen desdoblarse indistintamente a lo largo del texto a modo de Doctor Jekyll y Mr. Hyde. El libro está escrito en un estilo relativamente sencillo, y salpicado de numerosas citas y ejemplos que facilitan aún más su lectura. El orden y la sistematicidad de la exposición son asimismo dos características que merecen ser igualmente destacadas.

En síntesis, pues, nos encontramos ante un buen ejemplo de cómo hacer significativas las investigaciones en psicología y en educación, partiendo de cuestiones auténticamente relevantes. En este sentido, el libro constituye un estímulo para todos aquellos que creen que el estudio riguroso y la realidad no tienen por qué permanecer necesariamente divorciados. L. Pla confirma con él que es posible burlar el principio enunciado por Neisser, aunque no sea ésta una empresa fácil.

Carlos Hernández Blasi

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, titulo del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo 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 entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

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 titulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografia. (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 ortografia usada por los autores.

SUMARIO

HISTORIA DEL CURRÍCULUM (Y II)

HAROLD SILVER: *¿Existe un futuro en el pasado?*–DAVID HAMILTON: *De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula.*–STEFAN HOPMANN: *Las múltiples realidades de la elaboración de la política curricular.*–BJORN WITTROCK: *¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación.*–INGOLFUR A. JOHANNESSON: *¿Por qué estudiar las reformas y los reformadores? La formación en la reforma educativa como campo social en Islandia, 1966-1991.*–JÜRGEN SCHRIEWER: *La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado.*–CARL ANDERS SÄFSTROM. *La construcción de un nuevo campo científico en Suecia.*–MIRYAM CARREÑO: *Almanaques y calendarios en la historia de la educación popular: un estudio sobre España.*–VALERIANO BOZAL: *Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen.*–ANA SACRISTÁN LUCAS: *El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica.*

Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones