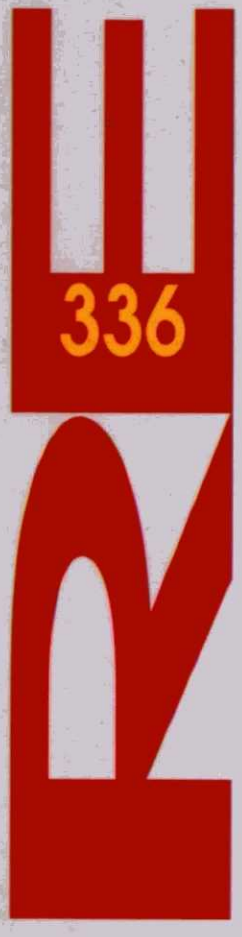
REVISTA DE eDUCACIÓN



EDUCACIÓN SOCIAL

ENERO - ABRIL 2005



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Javier Díaz Malledo
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

María Antonia Ozcariz Rubio
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA
Carmen Maestro Martín

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Coribuela

CONSEJO EDITORIAL
Santiago Arellano Hernández
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Luis García Garrido
Gloria Pérez Serrano
José Luis Rodríguez Diéguez

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
Mª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@ince.mec.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 651-05-011-6 ISSN: 0034-8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

Imprime: OMAGRAF, S.L. Pol. Rucimar, Madroño, 5 - Humanes de Madrid - Madrid

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

Número 336 enero-abril 2005

Suscripciones en la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España) - Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73026
Fax: +34 91.453.9884 - e-mail: publicaciones@cuniv.mec.es

EDUCACIÓN SOCIAL

sumario

MONOGRÁFICO

GLORIA PÉREZ SERRANO: Presentación 7

GLORIA PÉREZ SERRANO: Derechos Humanos y Educación Social 19

Mª LUISA SARRATE CAPDEVILA Y Mª VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA: Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro 41

FERNANDO LÓPEZ NOGUERO: La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social 57

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ: La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social 73

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: Educación Intercultural. Análisis y propuestas 89

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN: Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela 111

JUAN SÁEZ CARRERAS: La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio 129

ESTUDIOS

PAULA CARLINO: Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte 143

LEONCIO VEGA GIL: Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia .. 169

JORDI PLANELLA: Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico..... 189

ENRIQUE ARCE CORDERO: Subjetividad, objetividad y organización escolar 203

ANA AYUSTE GONZÁLEZ Y JAUME TRILLA BERNET: Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación 219

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JAVIER GIL FLORES: Aplicación del método Bootstrap al contraste de hipótesis en la investigación educativa 251

Mª ISABEL JOCILES RUBIO: Familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»: ¿es la FP reglada una alternativa a la Universidad o un camino alternativo hacia ella? 267

IGNASI BRUNET ICART, ÁNGEL BELZUNEGUI ERASO E INMA PASTOR GOSÁLBEZ: Problemática en torno a la integración de los immigrantes en Educación Primaria: ¿desigualdades sociales o culturales? 293

ISABEL CANTÓN MAYO: Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León 313

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ Y FRANCISCO SALVADOR MATA: El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria 353

Mª ÁNGELES DE LA CABA COLLADO Y RAFAEL LÓPEZ ATXURRA: Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del medio) 377

TERESA LARA MORENO Y ANTONIO FERNÁNDEZ CANO: Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado 397

TOMÁS J. CAMPOY ARANDA Y ANTONIO PANTOJA VALLEJO: Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural 415

INFORMES Y DOCUMENTOS

MARCELO BAIRRAL: Debate virtual y desarrollo profesional. Una metodología para el análisis del discurso docente 439

LLUÍS PRAT VIÑAS E IGNACIO BLÁZQUEZ GARCÍA: Los estudios de ingeniería de telecomunicación en la ETSI de Telecomunicación de Barcelona (UPC). Análisis del rendimiento académico 467

RAFAEL MERINO: De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa 475

EDILBERTO CEPEDA CUERVO: Factores asociados al logro cognitivo en Matemáticas 503

BIBLIOGRAFÍA

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 333-335 y número extraordinario de 2004 ... 517

RECENSIONES 541

monográfico

GLORIA PÉREZ SERRANO
Presentación

GLORIA PÉREZ SERRANO
Derechos Humanos y Educación Social

Mª LUISA SARRATE CAPDEVILA Y Mª VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA
Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro

FERNANDO LÓPEZ NOGUERO
La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ
La Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario como educación social

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS
Educación Intercultural. Análisis y propuestas

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN
Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela

JUAN SÁEZ CARRERAS
La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio

PRESENTACIÓN

GLORIA PÉREZ SERRANO (*)

En la actualidad, la Educación Social está alcanzando una vigencia extraordinaria, impensable hace pocos años. Las razones que explican esta eclosión sin precedentes son muy variadas. Una de ellas, fundamental desde nuestro punto de vista, es el conjunto de transformaciones radicales y trascendentales que ha sufrido, en los últimos años, el contexto social en que vivimos. Dichas transformaciones atañen a lo económico, a la relación y la organización social y a lo «axiológico».

- *Económico:* En la actualidad, en el ámbito de la economía y la producción, se está produciendo un extraordinario desarrollo, amparado por la revolución tecnológica de las últimas décadas, que ha traído consigo reconversiones en el trabajo y un desempleo creciente, y por la existencia de un marco socioeconómico que refuerza la marginación y la exclusión: el neoliberalismo.

  En estos años, ha surgido una serie de fenómenos significativos, como la aparición de un «cuarto mundo» –las bolsas de excluidos y marginados existentes en el llamado «primer mundo»–, el agotamiento de los recursos materiales existentes, el impacto que la sociedad contemporánea ocasiona en el medio ambiente, los fenómenos migratorios –provocados por los desequilibrios entre el centro/norte (rico y poderoso) y la periferia/sur (empobrecida)– y el desarraigo y la pérdida de identidad que estos conllevan, etc.

- *Relación y organización social:* En lo que respecta a este bloque, hay que señalar sobre todo la quiebra de las redes tradicionales de comunicación y relación –el efecto *cocoon* (crisálida) que está viviendo la sociedad actual: nunca las concentraciones de población han sido mayores que ahora y, sin embargo, nunca se ha experimentado tanta soledad–, la intoxicación mediática que nos invade, el modelo político vigente en la actualidad, que es representativo y potencia la falta de participación a todos los niveles, etc.

- *Axiológico:* Son propios de la sociedad actual valores como el consumismo, la soledad, la violencia como valor (y como forma de expresión), el individualismo, la paulatina desaparición de referentes tradicionales (familia, etc.), la pérdida del

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

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 7-18.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

sentido colectivo y de la acción grupal, la indiferencia y/o ansiedad ante los cambios sociales que se van produciendo, etc. Aunque, igualmente, se puede señalar la aparición de nuevos valores, desconocidos hasta la fecha en la sociedad occidental, como la solidaridad, el voluntariado o el ecologismo.

En resumen, podría decirse que el ciudadano de hoy tiene, en general, grandes posibilidades de acceder a la información, pero su formación humana es escasa y su propensión al pragmatismo manifiesta. Le interesa casi todo, pero de forma superficial; es incapaz de elaborar una síntesis de lo que percibe, lo que le convierte en un sujeto trivial, ligero, frívolo, que lo acepta todo, pero carece de criterios sólidos de conducta.

Es evidente que la gran cantidad de cambios acaecidos en un plazo tan corto de tiempo ha logrado que, en la actualidad, el ser humano no sepa a qué atenerse. La sociedad que nos ha tocado vivir no cree en casi nada, y sus opiniones cambian rápidamente. Vivimos en la cultura de la inmediatez, todo se experimenta en el momento y los planes a largo plazo resultan de poco interés. De igual forma, se va desertando de valores que antes eran trascendentales y constituían el eje del desarrollo del individuo, que, en consecuencia, se ha vuelto cada vez más influenciable y, por lo tanto, presenta un grado de vulnerabilidad muy acusado.

En épocas no muy remotas, se disponía de un abundante y bien provisto bagaje de respuestas que permitían hacer frente a casi todas las cuestiones sobre el sentido de la vida, los principios de conducta, los valores, etc. que podían plantearse. En suma, se disponía de códigos y escalas sólidamente anclados. Por el contrario, en la actualidad, no existe un modelo único de comportamiento. Todos estos sentimientos y los distintos papeles que pueden desempeñarse dentro de la sociedad, etc. deben ocupar su nuevo lugar en un nuevo contexto. La Educación Social puede ayudarnos a realizar de manera armónica a este «ajuste» social.

Como se indicaba anteriormente, en estos últimos años, el cambio del contexto social ha contribuido significativamente a la aparición de la Pedagogía Social/ Educación Social, pero no es la única razón de ésta. En efecto, existen también otras causas no menos importantes a la hora de explicar este fenómeno, como:

- La creación del estado de bienestar y el impulso de las democracias.
- El incremento de los sectores de población marginal.
- La conciencia de la responsabilidad social frente a estos nuevos problemas, etc.

Sin embargo, aún queda la que, a nuestro juicio, es la principal razón que aclara la eclosión de la Educación Social en estos años: *la crisis de los sistemas escolares.* Hace casi treinta años, Coombs advirtió que la multitud de cambios introducidos por la sociedad industrial moderna no había sido integrada en la escuela, y esto había dado lugar a una *«crisis mundial en educación»*. Más tarde, en 1985, el mismo pensador señalaba una característica de nuestra sociedad absolutamente inédita hasta la fecha: la pérdida de confianza en la educación y en las instituciones escolares.

La educación ha experimentado rupturas, y la principal es que la escuela ha perdido su prestigio y el monopolio de la educación, tanto en su dimensión temporal,

como espacial. La aparición del concepto de *educación a lo largo de la vida* ha hecho que la educación se extienda más allá del tiempo propio de la vida escolar (la infancia y la adolescencia), además, en lo espacial, su ámbito excede claramente los límites físicos del aula.

Desde esta óptica, la educación adquiere nuevas características, dimensiones, funciones, etc. Según Sanvisens (1995), la educación:

- Deviene en una actividad o función permanente.
- Se define como un sistema abierto.
- Se abre a sectores marginales y problemáticos hasta ahora muy lejanos a la acción educativa.
- Se reformula como una actividad social.

Como hemos señalado anteriormente, una de las características fundamentales de la realidad pedagógica de estos últimos años es la extraordinaria eclosión de la Pedagogía Social/Educación Social, y de múltiples actividades surgidas a su amparo.

La Pedagogía Social es –según Quintana (2001)– *«La Ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas que pueden ser tratados desde instancias educativas»*.

La Educación Social presenta una gran cantidad de visiones, enfoques y perspectivas. Algunos de las más importantes son (Petrus, 1997):

- La Educación Social como adaptación.
- La Educación Social como socialización.
- La Educación Social como adquisición de competencias sociales.
- La Educación Social como didáctica de lo social
- La Educación Social como acción profesional cualificada.
- La Educación Social como respuesta a la inadaptación social.
- La Educación Social como formación política del ciudadano.
- La Educación Social como prevención y control social.
- Educación Social como Trabajo Social de carácter educativo.
- Educación Social como «paidocenosis».
- Educación Social como educación extraescolar.

A pesar de esta gran cantidad de formas de entender la Educación Social, las teorías más generalizadas consideran que la Educación Social:

- Debe buscar siempre el cambio social.
- Socializa y permite la adaptación social.
- Trabaja fundamentalmente acerca de problemas humano-sociales.
- Tiene lugar, habitualmente, en contextos no formales.
- Tiene un campo de acción importante en la marginación, pero su radio de acción no se limita a ese ámbito.
- Exige estar en permanente contacto con la realidad.
- Requiere una intervención cualificada.

- Puede y debe ser aplicada en contextos escolares.
- Trata de hacer protagonista de su cambio a los propios destinatarios.

Acciones de intervención social de toda índole, pero con estas características, tienen lugar día tras día en nuestro entorno más cercano, y constituyen una realidad cada vez más palpable. Paradójicamente, en una sociedad cada vez más tecnificada, donde han sido posibles innovaciones muy importantes para la mejora de la calidad de vida de la comunidad, esto ha dado lugar, simultáneamente, a consecuencias sociales no deseables que están suponiendo una auténtica rémora para el desarrollo social.

La creciente deshumanización de las sociedades y sus lacras –la marginación, la pobreza, la violencia y la exclusión– hacen prioritaria la toma de medidas socioeducativo preventivas que puedan contribuir a mejorar la situación mediante la formación de las personas. Por ello, la Educación Social, en sus diferentes corrientes y concepciones, se puede considerar actualmente como algo necesario.

El desarrollo del tan traído y llevado «estado del bienestar», unido a las circunstancias propias de la compleja sociedad en la que nos encontramos, hace pensar que la necesidad y la influencia de la Educación Social en el desarrollo de un sistema educativo «no formal» y en los procesos de cambio social que actualmente se proponen serán cada vez mayores.

La educación «no formal» constituye hoy día un elemento de integración y desarrollo social que, en muchas ocasiones, resulta más operativo que las actuaciones que se realizan según los cánones establecidos en una institución como la escuela. A nuestro juicio, este sistema educativo tiene actualmente más futuro que el institucional, reglado o academicista.

Muchos hechos avalan la presente afirmación, como el descenso generalizado de la natalidad –con el consiguiente envejecimiento de la población y la aparición de conceptos como la educación permanente y de adultos– o las nuevas necesidades educativas que surgen en campos que, anteriormente, no se contemplaban, como la educación especializada en la marginación, el medioambiente, la tercera edad, los medios de comunicación social o la propia animación sociocultural.

¿QUÉ SON LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL?

Aunque, en ocasiones, se utilizan indistintamente los términos Pedagogía Social y Educación Social, conviene indicar que la Pedagogía Social es una ciencia, y que la Educación Social constituye su ámbito de intervención.

La Pedagogía Social implica tanto el conocimiento, como la acción, y también la técnica o tecnología necesaria para la Educación Social de los seres humanos en situaciones normalizadas y conflictivas. Así, se han ido configurando a lo largo de su aún corta historia, por una parte, la pedagogía de la socialización –que aborda la integración de lo epistemológico, lo tecnológico y lo normalizado– y, por otra, la pedagogía de la inadaptación y de lo especial o especializada. Esta doble vertiente constituye una constante en la evolución y desarrollo de la Pedagogía Social, una ciencia pedagógica que se ha ido desarrollando a la vez que creaba un corpus de conocimiento propio, y que se ocupa, en fin, del estudio de la dimensión social de la educación.

Desde nuestra perspectiva, la Pedagogía Social se entiende como la ciencia de la Educación Social, que estudia las cuestiones inherentes tanto a la socialización de los individuos, como a la inadaptación de los mismos, y está orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y fundamentalmente práctica.

Por otro lado, la Educación Social hace referencia a un concepto amplio y abarcador que engloba la educación cívica y política. Constituye un aspecto importante de la formación integral –tanto individual, como social– de la persona.

Así, mientras que, para Ortega y Gasset, lo social era, sustancialmente, la convivencia conformada por el repertorio de usos intelectuales, morales, políticos, técnicos, de juego y de placer en orden a un fin común; Kriekemans, por su parte, definía como Educación Social aquella que se propone:

> Formar el sentido social. La tarea de la Educación Social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible (Kriekemans, 1968, p. 129).

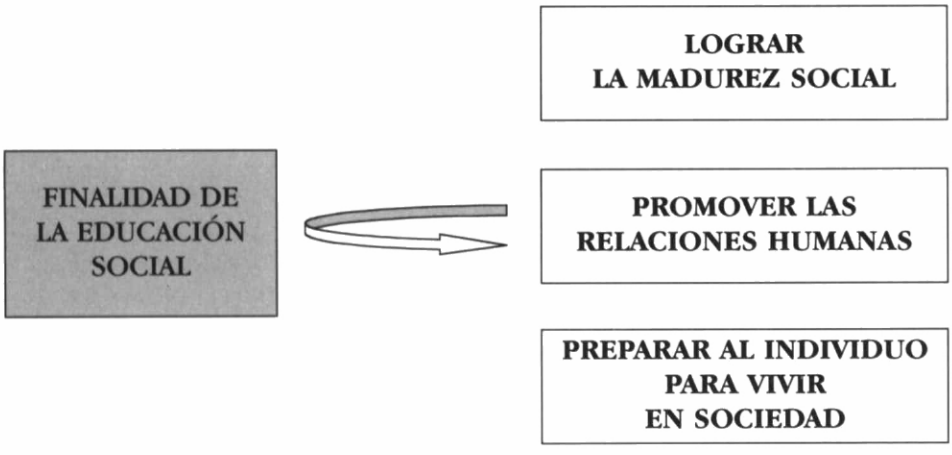
En suma, la tarea fundamental de la Educación Social es la inserción del individuo en su medio. Procura desarrollar el sentido cívico que nos proporciona una conciencia adecuada de los vínculos que nos unen a la comunidad y de la conducta que tales vínculos nos imponen.

Por lo que respecta a los objetivos de la Educación Social, ésta se propone alcanzar una serie de metas muy ambiciosas, que podrían sintetizarse en una: llevar al individuo a obrar correctamente en el campo de lo social, con el fin de que éste se integre en la sociedad del mejor modo posible, y sea capaz de mejorarla y transformarla.

La finalidad de la misma es, en resumen, contribuir a lograr la armonía, la integración, el equilibrio y la formación de la persona en todos los ámbitos para así colaborar a su desarrollo. Desde una perspectiva global, se puede indicar que la Educación Social tiene como finalidad:

- Lograr la madurez social.
- Promover las relaciones humanas.
- Preparar al individuo para vivir en sociedad.

GRÁFICO I
Finalidad de la Educación Social



ESTATUS UNIVERSITARIO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La formación en el ámbito de la Educación Social ha estado presente en la universidad desde hace décadas, no obstante, hasta hace poco no ha sido reconocida como una titulación universitaria específica.

La Diplomatura en Educación Social es una nueva titulación universitaria de primer ciclo creada por el influjo de la reforma universitaria de 1983[1]. Según el Real Decreto 1420/1991, que regula esta titulación aprobando sus directrices generales propias de los planes de estudio:

> Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de: la educación no formal, la educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), la inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa (R.D. 1420/1991, BOE de 10 de octubre, preámbulo).

A partir de esa fecha, las distintas universidades han ido elaborando sus planes de estudio y, en estos momentos, la Diplomatura en Educación Social se imparte en todas las comunidades autónomas. Sus objetivos son:

- Desarrollar los recursos personales del ciudadano, sea cual fuere su situación social.

(1) El artículo 28 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), dispone que, el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, en este nivel, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudio que deban cursarse para su obtención y homologación.

- Potenciar y estimular el desarrollo y el uso de los recursos comunitarios.
- Facilitar el acceso de los ciudadanos a estos recursos.
- Fomentar la relación personal entre los miembros de un grupo social.
- Impulsar el crecimiento personal y comunitario del grupo social.
- Insertar al ciudadano en su sociedad inmediata.
- Favorecer la adquisición de pautas de convivencia social.
- Ser un agente o factor de cambio social.
- Adoptar estrategias de intervención a fin de afrontar los problemas de desequilibrio social.
- Desarrollar un sentido crítico frente a las diferentes situaciones sociales.

Las actividades para la que habilita esta formación son muy variadas: animación sociocultural, trabajo en la administración pública en áreas de juventud, cultura, educación y bienestar social, dirección de centros de menores, animación de actividades extraescolares, programas de prevención de la marginación, turismo juvenil, turismo social y cultural, programas de formación ocupacional, educación de adultos, etc.

Ahora bien, sea cual fuere el enfoque desde el cual contemplemos la *«actividad del educador social»*, parece evidente que ésta viene determinada, principalmente, por el ámbito social de su trabajo y el carácter educativo de su intervención.

Aunque el campo de trabajo del «educador social» esté condicionado por la propia historia de la disciplina y nadie cuestione que su ámbito de intervención es –sin que ello suponga renunciar al tratamiento individual– la realidad sociocomunitaria, lo específico de su perfil profesional es el carácter pedagógico de la intervención, determinado por la perspectiva crítica y transformadora que se adopta.

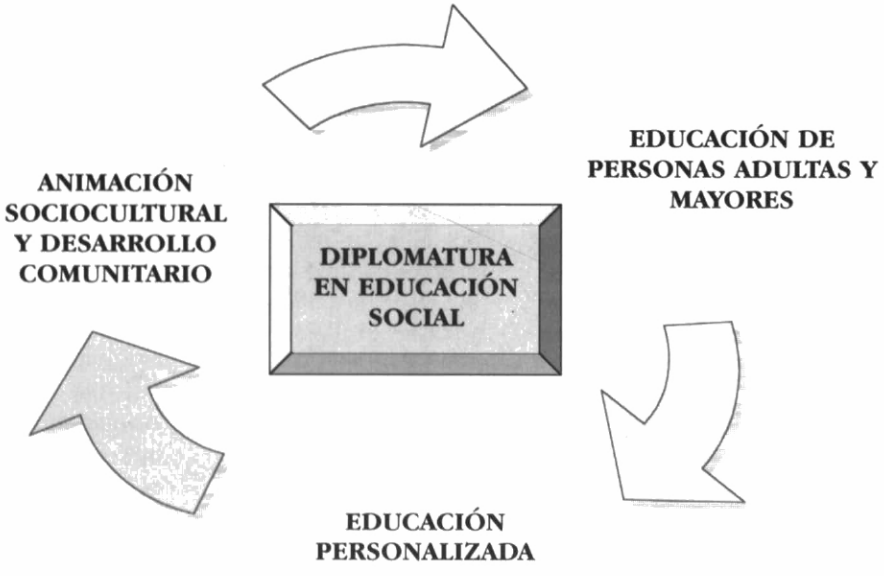
A continuación, se mencionan diferentes focos de actuación en los que puede desarrollar su labor el educador social: un individuo concreto, un grupo determinado, una realidad familiar, el espacio de lo escolar, un barrio o una comunidad, una estructura jurídica o de servicios sociales, un espacio laboral o profesional, en función de lo cultural, un sector de intervención especializada, etc.

Las expectativas parecen favorables al desarrollo de la profesión de educador social, puesto que ésta ha surgido en respuesta a demandas sociales concretas, a necesidades que no estaban suficientemente cubiertas por otros agentes.

La Diplomatura en Educación Social se vertebra en torno a tres ejes fundamentales: la educación de personas adultas y mayores, la educación especializada y, por último, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario. Por ello, estos tres ámbitos fundamentales serán objeto de una especial atención en este número monográfico dedicado a la Educación Social, en el que se insertan también un artículo destinado al estudio de la educación intercultural y las minorías étnicas, y otro referente a las aplicaciones de la Educación Social en el ámbito escolar, sin descuidar la profesionalización de los educadores sociales. Estos artículos van precedidos por una reflexión acerca de los Derechos Humanos realizada desde la perspectiva de la Educación Social como marco normativo y propiciador del desarrollo de los valores sociales. Las diferentes aportaciones han sido elaboradas por expertos en los distintos ámbitos de la Educación Social de los que se ocupa este número.

GRÁFICO II

Ejes en torno a los que se vertebra la Diplomatura de Educación Social



El primer artículo –escrito por la Dra. Pérez Serrano– hace referencia a los Derechos Humanos y a los valores a ellos asociados. También defiende la dignidad de la persona y el concepto de alteridad como fundamento de los mismos.

Esta idea es fundamental, ya que se ha llegado decir que *«los derechos humanos son derechos del otro»*. Sin embargo, va desdibujando paulatinamente, si bien debería constituir uno de los cimientos del desarrollo de los Derechos Humanos, puesto que ha permitido situar a la persona en el centro mismo de tales derechos y esto es algo que no deberíamos olvidar.

En este artículo, se relata la conquista de los Derechos Humanos a través de varias generaciones, que trabajaron, sucesivamente, en pro de la consecución de la libertad, la igualdad y la solidaridad. La primera reivindicaba el derecho al propio disfrute de los Derechos Humanos, y la segunda reconocía dichos derechos a los grupos sociales y económicos, pero ha sido la tercera la que ha contribuido de forma decisiva a crear conciencia de la necesidad de ampliar, a escala planetaria, el reconocimiento de la su titularidad para hacer posible su realización total y solidaria.

De igual forma, se apuntan los peligros que acechan a los Derechos Humanos en las sociedades democráticas, ya que estos son muy sutiles y difíciles de identificar. En

estas sociedades, las violaciones de los Derechos Humanos se producen de forma silenciosa, forman parte del acontecer diario y tienden a pasar desapercibidas.

Finalmente, el artículo pone de relieve el modo en que los Derechos Humanos se han constituido, en los últimos años, en uno de los referentes más significativos de las sociedades occidentales, sin que por ello se haya prestado la atención requerida a la perspectiva educativa de los mismos. En este sentido, se aporta una serie de directrices generales que hay que tener en cuenta a la hora de proporcionar una mejor educación en lo referente a los Derechos Humanos, para así propiciar una educación democrática y solidaria para una nueva sociedad.

Por otra parte, la educación de personas adultas, su situación actual y las propuestas relacionadas con su futuro son las cuestiones que la Dra. Sarrate y la Dra. Pérez de Guzmán abordan en su artículo, en el que presentan un nuevo modelo de educación de adultos, formulado a partir del concepto de educación permanente, y que difiere del modelo tradicional. El hecho de concebir al ser humano como un *ser en continuo hacerse,* determina que la educación se entienda como algo que se extiende a lo largo de toda la vida.

La educación de adultos de presenta como un campo dinámico y activo que juega un papel relevante en la sociedad actual como instrumento que favorece la concienciación, el cambio y la socialización. Hay que destacar la labor de un organismo internacional como la UNESCO que ha llevado a cabo diversas acciones que han contribuido a impulsarla y desarrollarla.

Desde la Unión Europea, se defiende una propuesta cuyo fin es que las personas adultas continúen formándose, que pretende, por una parte, facilitar el acceso de todos a la educación y, por otra, mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas y abrirlos al mundo exterior. En España, se va superando el modelo compensatorio existente gracias al reconocimiento del principio de adaptación de los currículos y a la utilización de una metodología diferencial.

Las autoras enumeran algunos de los retos a los que la sociedad actual debe hacer frente –entre los que cabe destacar la necesidad de potenciar la educación en valores como eje del desarrollo humano en todas sus dimensiones– y finalizan el artículo con una serie de propuestas que pretenden favorecer actuaciones orientadas a este fin.

En el siguiente artículo, el Dr. López Noguero se centra en uno de los tres ámbitos fundamentales de la Educación Social, la Educación Social Especializada. Esta podría definirse brevemente como la actuación educativa con personas que se encuentran en una situación definida por la dificultad y el conflicto social.

Desde que surgió, en la primera mitad del siglo XX, la educación de colectivos, grupos e individuos con problemas de integración social es, sin duda alguna, el ámbito de la Educación Social que cuenta con más tradición.

La Educación Social Especializada –que posee un marcado perfil «agógico» y reeducador– plantea alternativas educativas en situaciones de problemáticas sociales específicas: delincuencia, drogadicción, abandono, riesgo social, maltrato, internamiento, discapacidad, etc. Su principal objetivo es conseguir que las personas con las que se actúa –sujetos que se encuentran en una situación personal socialmente problemática– deseen y puedan convivir con los demás y, de esta forma, desarrollen y desplieguen su propia identidad. Así, la Educación Social Especializada radica en la dinamización de las condiciones de la vida social y, especialmente, en la faceta educativa del trabajo

social, puesto que se centra en personas con problemas de carencia y exclusión, y, especialmente, en aquellas que se encuentran en situaciones que se caracterizan por la dificultad y el conflicto social.

La actuación con estas personas presta especial atención a los menores y los jóvenes, ya que, además, la mayoría de las iniciativas socioeducativas trabajan con este sector de la población (centros de menores, educación de calle, actuaciones concretas con niños desamparados, maltratados, drogadictos, etc.).

La animación sociocultural y el desarrollo comunitario son los temas que trata el Dr. Caride Gómez en su artículo, que hace referencia al modo en que la cultura puede servir para transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, al objeto de mejorar de este modo significativamente sus condiciones de bienestar.

Estas cuestiones han cobrado tal relevancia dentro de la Educación Social que se ha llegado a identificar la animación sociocultural con la Educación Social y viceversa. En ambos casos, el individuo debe ser protagonista de su proceso de formación y desarrollo, tanto desde un punto de vista personal, como en lo que atañe a la comunidad a la que pertenece.

La ideas fundamentales por las que se rigen las actuaciones en el ámbito del desarrollo comunitario y la animación sociocultural coinciden con los principios, compromisos y recomendaciones aprobadas en el Foro Universal de las Culturas-Barcelona 2004, y que han sido recogidos en la *Agenda 21 de la Cultura*, en tanto que documento orientador de las políticas culturales en el que se pretenden sentar las bases de su contribución al desarrollo humano, y se invocan la libertad y la diversidad cultural de los individuos y de las comunidades como condiciones esenciales de la democracia y del bienestar social de los ciudadanos.

Consideramos que las políticas culturales –que es preciso repensar en sus concepciones y finalidades– deberán habilitar propuestas y actuaciones en las que la Animación Sociocultural adquiera una mayor relevancia estratégica, y tendrán que tomar en consideración cuestiones como la necesidad de: adecuar o contextuar las iniciativas socioculturales teniendo en cuenta las necesidades y demandas de la población; fundamentar la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades públicas; optimizar los recursos existentes; integrar las contribuciones del conocimiento científico y de la investigación social en sus formulaciones; compensar el poder expansivo del mercado y de las industrias culturales con prácticas de naturaleza asociativa y comunitaria, etc.

Por su parte, en su artículo, el Dr. García Llamas se centra en el análisis de la educación intercultural y sus propuestas. En las sociedades actuales, este tema emerge y, sin duda debido a la complejidad que le caracteriza, puede abordarse desde diferentes ópticas.

Para que la convivencia entre culturas sea factible, debe existir una serie de reglas comunes aceptadas y compartidas por todos, y que garanticen el estricto cumplimiento de los derechos fundamentales reconocidos en los organismos nacionales e internacionales.

El artículo estudia la educación intercultural y sus implicaciones en la educación formal –es decir, en el currículum, la formación del profesorado, la metodología, la téc-

nicas, las propuestas, etc. Es preciso reconocer la importancia del papel que la educación ha de desempeñar en la aceptación de una nueva sociedad «pluricultural», sobre todo a la hora de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades sociales. Por ello, educar en la diversidad implica aceptar que la pluralidad resultante de las diferencias que tienen su origen en las características personales o de grupo no puede ser una fuente de enfrentamientos, sino que, por el contrario, ha de enriquecer la cultura. Así pues, debe buscarse la manera de conjugar de manera adecuada la educación en el respeto a la dignidad humana, evitar toda forma de discriminación (en razón de sexo, cultura, etnia, religión, etc.) y fomentar, además, que se sea tolerante en las relaciones con los demás miembros del grupo social y se actúe en consecuencia.

Nos encontramos ante el momento más apropiado para fomentar de manera específica el cambio en la formación intercultural que se imparte en los centros de formación de los profesores, ya que estos se han de ocupar de afrontar en las aulas las nuevas situaciones. Para conseguir este objetivo, el autor sugiere prestar especial atención a la formación del profesorado, con el fin de sensibilizarle ante las nuevas realidades sociales, puesto que la aparición simultánea de diversas minorías étnicas requiere de la persona destreza y flexibilidad a la hora de enfrentarse a estas situaciones y superarlas.

El hecho de que, en los centros escolares, haya alumnos que proceden de culturas diferentes no debe plantearse como un problema, sino como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos, el sentimiento de pertenencia al grupo, etc.

En el monográfico, también se recoge la aportación del Dr. Ortega Esteban, que versa sobre la vinculación entre la Pedagogía Social y la Pedagogía Escolar. En este trabajo, se refiere sucintamente el concepto de Educación/Pedagogía Social y se repasan las diversas corrientes de la Educación Social en Europa y en España, tanto desde el punto de vista teórico, como profesional –la germánica o centroeuropea, la anglosajona y la francófona, así como la española, que evoluciona hacia posiciones de síntesis.

La autora entiende que la Educación Social debe actuar como promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre, a la vez que, mediante la educación, ayuda a evitar y reparar las dificultades o los conflictos sociales.

Aunque tradicionalmente ha existido una separación entre la Educación Social y la Escolar, la interrelación entre las mismas es cada día más evidente. La primera está llamada a colaborar con la Pedagogía Escolar y establecer de ese modo una sinergia positiva y enriquecedora para ambas realidades educativas, no tan separadas en lo sustancial.

Desde este planteamiento, la Educación Social debe: canalizar la confluencia de energías de la escuela, la familia y otros microsistemas comunitarios; mediar entre la familia y la sociedad; actuar en situaciones disfuncionales y de conflicto, etc.

Finalmente, el artículo elaborado por el Dr. Sáez Carreras gira en torno a la profesionalización de los educadores sociales. Dicha profesionalización es deseada por los investigadores de diversas disciplinas que se ocupan, desde sus respectivos campos de conocimiento, de proporcionar una razón de ser a cada una de ellas.

Tal es el caso de la Pedagogía Social y la Educación Social, que se encuentran en pleno proceso de profesionalización. Desde esta perspectiva, el autor presenta un modelo que puede ser útil para la comprensión de los procesos de profesionalización en los que se hallan inmersos los educadores sociales.

La profesionalización de la Educación Social no tendría lugar si los educadores sociales no fueran convocados por quienes demandan su intervención, aunque este reconocimiento público no tenga todavía la fuerza suficiente o no se pueda comparar con el alcanzado por otras profesiones.

El modelo teórico ofrece numerosas posibilidades, entre ellas: reconducir la formación de los futuros profesionales, explorar sus prácticas profesionales y educativas con el fin de identificar sus perfiles e identidades, lo que hacen y cómo lo hacen, para ir construyendo un campo de conocimiento, etc.

Conviene señalar que, en definitiva, aunque la Educación Social se encuentra en un punto álgido, aún queda mucho camino por recorrer. Se ha producido un avance espectacular en la diversificación de las actuaciones y una importante mejora en la formación de los educadores sociales, aunque la inserción profesional de los mismos no se ha incrementado al ritmo que se esperaba.

En este sentido, se plantean algunas cuestiones relacionadas con el futuro y es necesario abordarlas. Tal es el caso de la formación permanente de los profesionales en activo y, por ello, es necesario: impulsar la formación en los mismos centros de trabajo; promover encuentros entre equipos –pues la reflexión colectiva es util para la formación–; engarzar teoría y práctica; atender a la formación personal y a las necesidades personales de los educadores, mediante el diseño de itinerarios formativos; incluir temas específicos y de actualidad que respondan a necesidades actuales, y no únicamente cuestiones generales; dedicar periódicamente cierto tiempo a la formación permanente, etc.

BIBLIOGRAFÍA

KRIEKEMANS, A.: *Pedagogía general*. Barcelona, Herder, 1969.

PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1997.

QUINTANA CABANAS, J. M.: *Pedagogía Social*. Madrid, Dykinson, 2001.

SANVISENS, A.: «L'educació i el pedagog a partir d'ara», en BORDÀS y otros: *Les sortides professionals del llicenciat en pedagogia*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 15, 1995.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN SOCIAL

GLORIA PÉREZ SERRANO(*)

RESUMEN. Los Derechos Humanos se han constituido, en los últimos años, en uno de los referentes más significativos de las sociedades occidentales. Sin embargo, a la perspectiva educativa de los mismos, no se le ha prestado la atención requerida.

En este trabajo, se aborda la cuestión de los Derechos Humanos y la dignidad de la persona como fundamento de los mismos, así como las diferentes generaciones que se han ido produciendo en la conquista de nuevos derechos y los valores asociados a éstos. De igual forma se apuntan los peligros que acechan a los Derechos Humanos en las sociedades democráticas; peligros muy sutiles y difíciles de identificar.

Finaliza aportando directrices generales a tener en cuenta para una mejor educación de los Derechos Humanos, con el fin de propiciar una educación democrática y solidaria para una nueva sociedad.

ABSTRACT. In recent years the issue of Human Rights has become one of the most significant concerns of Western society. However, from an educational perspective this issue has not received adequate attention.

This paper looks at the issue of Human Rights and individual dignity as a basis for the former, as well as the different generations produced through the continual achievement of new rights and the values associated with those rights. By the same token, the threats to Human Rights in democratic societies are also noted; very subtle threats which are difficult to identify.

The paper concludes by providing general guidelines for a better education in Human Rights, aiming to make a collective and democratic education possible and paving the way for a new society.

Al final de la II Guerra Mundial, con el restañar de las armas todavía en los oídos, un grupo de personas clarividentes comprendió la necesidad aportar nuevos ideales a la humanidad. Frente al grito que recogía el anhelo de que no hubiera más guerras, la ambición de crear una cultura diferente: *la cultura de la paz.*

Deseaban un mundo nuevo, un mundo mejor y, para lograrlo, adoptaron un papel preventivo, generador de nuevos ideales, ilusiones y valores que se

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

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 19-39.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

plasmaron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consideraron que la clave para lograr este mundo diferente era lograr un cambio de la mente y de los corazones que diera lugar al nacimiento una nueva conciencia ética, y esto sólo sería posible mediante la educación.

El paso de una cultura bélica a una cultura de la paz exige un cambio radical en los hábitos de comportamiento, y la educación es la clave de esta transformación pacífica, el pilar capaz de garantizar el desarrollo cultural y material de la sociedad y asegurar la gobernabilidad democrática.

De este modo, la educación debe ser un derecho al que todos deben tener acceso, especialmente a los más jóvenes, a los que han de facilitárseles los medios necesarios para formarse y reflexionar. Hoy en día, existe una desigualdad evidente entre los que no disponen de lo imprescindible y los que se muestran *indiferentes* porque lo tienen casi todo sin haber soñado casi nada, y lo que no se ha soñado no se aprecia.

Es propio de los jóvenes abrir nuevos horizontes y arriesgarse, y, en este sentido, es necesario hacerles notar las dificultades que entraña la construcción de una sociedad más justa y solidaria, que se mueva –como decía Havel– entre *la habilidad para realizar lo posible y la ilusión para llevar acabo lo imposible.*

El futuro, debemos iluminarlo con grandes ideales, inspiradores de vida: libertad, justicia y solidaridad ética y moral. Los valores y los principios no deben situarse a ras del suelo, sino en lo alto. La luna se refleja tanto en el mar, como en el río y en el lago porque se sitúa en lo alto. Aunque, actualmente, la sociedad se mueve por directrices económicas y de mercado, éstas no pueden ser nuestro referente normativo; antes bien, se debe luchar para que los ideales y los valores ocupen este lugar.

Los informes internacionales coinciden en señalar la importancia del papel que la educación está llamada a desempeñar como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos, pues hoy nadie duda de que la educación es el pilar fundamental para construir la paz y la libertad de las personas, y de que sin ella no habrá desarrollo posible. Este desarrollo tiene que ser endógeno, no se da, se gana cada día, es algo que, como la libertad, ha de ser conquistado.

La educación es uno de los conceptos más amplios y, también, uno de los que tiene más posibilidades de propiciar una convivencia armónica. En este sentido, la evaluación del Libro Blanco de las Comunidades Europeas sitúa «la educación y la formación en el centro de un proyecto de sociedad. Para dar cuerpo a esta perspectiva, la Comisión ha querido sensibilizar a la población sobre la necesidad de construir la sociedad del conocimiento para que Europa sea más competitiva y más consciente de sí misma y de sus valores intrínsecos».

La mejor manera de preparar el futuro es diseñar una educación de calidad, capaz de ofrecer a las nuevas generaciones un mensaje espiritual atrayente. Pues ¿cómo no pensar que la educación es la base de la democracia y del porvenir de los pueblos?

Este artículo se centra en los Derechos Humanos, y en la dignidad de la persona como fundamento de los mismos, y presta también atención a las diferentes generaciones de la conquista de los nuevos derechos y de los valores asociados a ellos.

Se tiende a pensar que en las sociedades democráticas no debería existir ningún tipo de peligro para los derechos humanos y, sin embargo, en ellas, los peligros son más sutiles, por lo que, muchas veces, pasan desapercibidos, dado que

este tipo de sociedades no vigilan su cumplimiento. Es importante no adormecerse y, sobre todo, desarrollar una cultura de la prevención, ya que ésta, pese a ser intangible e invisible, resulta, con diferencia, la más efectiva y duradera, puesto que permite evitar el sufrimiento, el dolor y el enfrentamiento.

Sin embargo, la sociedad aún no está preparada para valorar la cultura de la paz y la prevención, falta la costumbre. Si un general gana una guerra, es condecorado, si la evita, nadie se acordará de él. Como señala el aforismo «ojos que no ven, corazón que no siente».

En este artículo, se analizan también las grandes tendencias que se pueden apreciar en la sociedad actual, así como su carácter global y su incidencia en la educación.

FUNDAMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS

El precisar qué se entiende por *derechos humanos* no es una tarea fácil. No obstante, aunque los diccionarios no suelen proporcionarnos una definición a la que podamos adherirnos, se puede afirmar que son algo específico del ser humano. Son inherentes a la naturaleza humana y sin ellos no es posible vivir como seres humanos (Naciones Unidas, 2002). Es decir, son los derechos que tiene una persona por el hecho de serlo.

> Los derechos humanos son derechos, en cuanto tienen que ver con la justicia (dar lo justo, lo propio, ni más ni menos) (López Calera, 2000, p. 171). Un derecho humano es, pues, algo que el hombre determina a partir de aspectos y dimensiones de la realidad humana que valora especialmente y que considera propio del hombre y sólo de él, y por lo que se siente comprometido; sea a respetarlo, sea a ayudar a su realización... los derechos humanos son un veredicto del hombre sobre el hombre, un veredicto transido de valoración positiva sobre sí mismo (Cobo, 1993, p. 144).

Se consideran derechos aquellos bienes que constituyen una verdadera propiedad del ser humano y le corresponden en cuanto tal. De este modo, se vincula el derecho-necesidad con la obligación de respetar la carencia y de reconocer, en definitiva, que algo se le debe a alguien como propio, es decir, le pertenece. Se trata, en definitiva, del reconocimiento tanto de los derechos que se tienen, como de la *obligación* de respetarlos y velar por su cumplimiento.

Los derechos humanos y las libertades fundamentales nos permiten desarrollar nuestras cualidades, nuestra inteligencia, nuestro talento y nuestra conciencia, y satisfacer nuestras variadas necesidades, entre ellas, las espirituales. Se basan en la creciente exigencia de la humanidad de que la dignidad y el valor inherentes a cada ser humano sean respetados y protegidos.

LA DIGNIDAD DE LA PERSONA COMO FUNDAMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS

El concepto de dignidad de la persona es el fundamento de todos los derechos, y así se pone de relieve en el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: «Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la *dignidad intrínseca* y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana». Sin embargo, este concepto es muy amplio y resulta poco operativo. Por ello, históricamente, se ha ido dotando de contenido mediante el reconocimiento de derechos humanos con-

cretos que, como las piezas de un «puzzle», van conformando el verdadero perfil de esa dignidad.

La conquista de los Derechos Humanos ha supuesto un largo proceso que tiene ya una historia bicentenaria, a lo largo del cual se ha ido trazando un camino que nos ha llevado, progresivamente, desde el reconocimiento de los llamados derechos naturales, hasta la universalización de estos en los derechos fundamentales, proclamados por nuestras sociedades como *derechos civiles, sociales, económicos y políticos.*

El fundamento de los derechos humanos es la dignidad de la persona humana. Por ello, toda persona es sujeto tanto de los derechos, como de los deberes que éstos comportan. El nexo entre derechos y deberes tiende a regular las relaciones entre los hombres y los pueblos. Hoy en día, el respeto a los Derechos Humanos se ha convertido en el principio de moralidad universal, dado que se toma como criterio que juzga la conducta tanto individual, como social. Los Derechos Humanos constituyen, por tanto, un referente ético, y no sólo se aspira a lograr su máximo desarrollo, sino que se consideran principios internacionales de comportamiento.

La inclusión del concepto de dignidad de la persona en la Carta de las Naciones Unidas de 1948 trajo consigo la internacionalización de los Derechos Humanos, lo que supuso todo un logro en el ámbito del derecho internacional. La obligación de respetarlos constituye un deber ineludible de los Estados, que deben responder de su observancia ante la comunidad internacional.

No obstante, la protección de la dignidad humana es un ideal anterior a la aparición del concepto jurídico de «derechos humanos». Sus orígenes se pierden en la historia, si bien, ciñéndonos a la edad moderna, podemos mencionar algunos momentos significativos.

Los primeros intentos de dotar el orden social y político de un contenido ético se pueden remontar al siglo XVIII, con la aparición de teorías como el contrato social de John Locke, la separación de poderes de Montesquieu y la soberanía popular de Rousseau –que son, todas ellas, fuentes del constitucionalismo. Rousseau sostenía que la soberanía residía en la nación y no en el rey, que los individuos que habitaban en un territorio no eran súbditos, sino ciudadanos, sujetos de derechos y deberes.

La idea del contrato social y de la existencia de una esfera de vida social de la cual el gobernante estaba excluido inspiró la Declaración de Independencia Americana de 1776 y la Declaración Francesa de los Derechos de Hombre y del Ciudadano de 1789. Con ambas, queda consagrado, en el ámbito del derecho nacional, el concepto de que los derechos individuales son una parte de la vida de los individuos en la que el gobierno tiene que abstenerse de intervenir.

Las primeras declaraciones que pretendieron la universalidad del reconocimiento de los derechos humanos datan del siglo XVII. Aún no se ha logrado este hito histórico que puede considerarse decisivo, dado que implica una conquista progresiva y permanente. En cualquier caso, los derechos humanos no adquieren dimensión internacional hasta después de la II Guerra Mundial.

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Asamblea Constituyente de la Revolución Francesa es un hecho decisivo en la historia, ya que supuso el inicio del proceso por el que los derechos humanos adquirieron rango constitucional y pasaron del ámbito de las exigencias filosóficas a la máxima jerarquía jurídica.

La historia se escribe, se va escribiendo, con pequeños logros y conquistas. Actualmente, se constata una brecha entre el marco que diseñan los derechos humanos y la plasmación jurídica de los mismos, y la cruda realidad en la que viven muchas personas a las que no se les reconocen sus derechos.

Así, se producen por doquier abusos de poder que engendran sumisión, hambre y guerras, a la vez que, en muchos lugares, masas ingentes se ven condenadas por la intolerancia, la injusticia y la muerte. Vivimos en un mundo desigual donde el poder y la riqueza se acumulan en los países desarrollados y, más concretamente, en algunos sectores de los mismos. El hecho de que estas desigualdades se vayan incrementando interroga a toda la humanidad pues, en tanto no haya una mejor distribución de la riqueza, no se podrá hablar de paz.

Esta situación debe movernos a tratar de lograr nuevas conquistas, pues la historia de los derechos humanos es la historia de una evolución que se ha ido produciendo con cada uno de los logros alcanzados. Este hiato entre la situación ideal y una realidad alicorta nos invita seguir buscando. La conquista de todos *los derechos ha supuesto un gran esfuerzo y lucha constante,* y esta tarea, siempre inacabada, está orientada a «lograr el mayor bienestar para el mayor número» de seres humanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, consta de un Preámbulo y 30 artículos con 50 cláusulas. Esta declaración representa un primer catálogo de garantías de la persona a escala prácticamente universal, si bien también ha sido criticada por considerar que ha sido elaborada por y para la cultura occidental. No obstante, a pesar de las reticencias que se manifestaron en su momento, consiguió un apoyo casi unánime.

El punto de vista común de la humanidad se logra a partir de lo que pudiéramos llamar el *nivel natural,* que permite dialogar, coincidir y subrayar lo común a gentes de las condiciones más variadas. Jacques Maritain –que intervino en la redacción de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas– decía que, curiosamente, en la redacción de esos derechos se pusieron de acuerdo representantes de distintas religiones e, incluso, agnósticos, pues eran connaturales a la condición humana. No es que los gobiernos los crearan o los decretaran, sencillamente los reconocieron, y, en consecuencia, se les instaba a tenerlos en cuenta en sus propias legislaciones. Lo importante era reconocer que, con independencia de la ideología, se estaba de acuerdo en esos derechos.

Esa moral natural arranca de nuestra común condición, de las necesidades humanas y de los bienes en los que hallan su cumplimiento. Esas prescripciones tienen carácter moral porque salvaguardan la dignidad humana.

La internacionalización de los derechos humanos, lejos de ser una evolución natural, supone una auténtica ruptura. Deberíamos estar bastante sorprendidos por el hecho de que los estados hayan aceptado comprometerse a ello y asombrados de lo que se ha logrado hasta ahora, pues los estados soberanos son los que han negociado y adoptado los textos, los que han ido tejiendo un entramado de obligaciones cada vez más denso.

Al comprometerse en la defensa de los derechos humanos, los estados han admitido que las relaciones entre los poderes públicos y la protección están reguladas por normas internacionales. Ello significa que, a pesar de que existan algunas voces discordantes, la invocación

de los derechos humanos no puede considerarse una injerencia en los asuntos internos de un estado. Ante nuestros ojos, se está produciendo, lenta pero progresivamente, una transformación de las estructuras y el propio concepto de las relaciones internacionales.

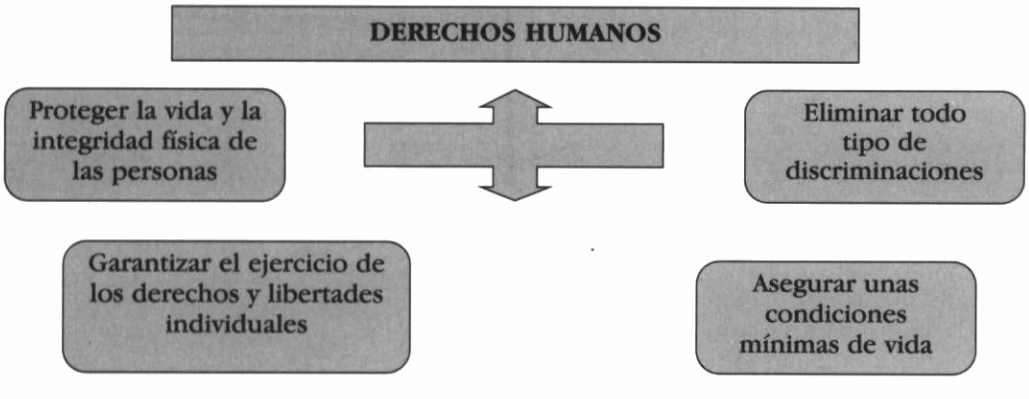
Este progreso no impide que se atente de forma inadmisible contra la dignidad de muchos hombres y mujeres. Si miramos a nuestro alrededor, somos testigos de cómo a menudo, los derechos humanos son violados. Pero estos, lejos de caer en el olvido, tienen una presencia extraordinaria. Constituyen una aspiración irreprimible, y eso les ha conducido a ocupar un lugar privilegiado entre las preocupaciones de los estados. No es posible ignorar los derechos humanos, ya que estos se imponen como exigencia ética universal.

Otro momento fundamental en la historia de la humanidad fue la creación de la UNESCO. Después de las dos guerras mundiales, un grupo de políticos tomó conciencia de la necesidad de promover la paz con el fin de evitar las desastrosas consecuencias de las guerras. Esto condujo a la creación de la UNESCO, organización cuyo principal objetivo es promover la cultura de la paz. En una reunión que tuvo lugar en Londres en Noviembre de 1945, los representantes de los estados firmaron el Acta Constitutiva, en la que se declara que: *si las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.*

Se estimó que una paz fundada sólo en acuerdos políticos y económicos no podía ser duradera, y que la paz debía tener su origen en la solidaridad y el fin de la incomprensión mutua, la desconfianza y el recelo, que son las causas de las guerras. El propósito general de la UNESCO es fundamentalmente ético, ya que se orienta a la defensa de los Derechos Humanos, la paz y la cooperación internacional.

La Declaración de los Derechos Humanos proclama, por primera vez en la historia, que los derechos individuales y la relación entre los gobiernos y los grupos de individuos son una legitimación referida a la humanidad. Esta proclamación está basada en el concepto de la existencia de derechos universales que debieran ser reconocidos y defendidos por la comunidad mundial. Los derechos y libertades garantizados por los Derechos Humanos se subdividen en cuatro grupos, según estén orientados a:

GRÁFICO I
Clasificación de los Derechos Humanos



- Proteger la vida y la integridad física de las personas.
- Garantizar el ejercicio de los derechos y libertades individuales.
- Eliminar todo tipo de discriminaciones.
- Asegurar unas condiciones mínimas de vida.

Desde la proclamación de los Derechos Humanos, hemos visto aparecer nuevas necesidades, y nuevas amenazas y restricciones de las libertades que deben ser tenidas en cuenta. Los derechos humanos, en su pretensión de alcanzar un horizonte de nuevas conquistas, han de hacer frente a nuevos desafíos.

Conviene subrayar que los derechos de la ciudadanía han sido siempre, a lo largo de la historia, una conquista, el resultado de una lucha constante contra la jerarquía en su tradicional forma feudal, y contra la injusticia social y la desigualdad, que, muchas veces, tenía su origen en las propias instituciones estatales. Los derechos se han ido consiguiendo poco a poco, se ha luchado por ellos y, una vez logrados, han de ser protegidos. En la raíz de estos procesos, se halla el delicado equilibrio entre las fuerzas políticas y sociales.

GENERACIONES EN LA CONQUISTA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La mutación histórica de los Derechos Humanos ha dado lugar –en función de un enfoque periódico basado en la progresiva cobertura de los mismos– al establecimiento de lo que se ha denominado *generaciones.*

PRIMERA GENERACIÓN

La primera generación de Derechos Humanos tiene su fundamento en la libertad y está constituida por aquellos que nacen con una impronta *individualista*, como libertades individuales y la defensa de éstas ante los poderes públicos.

Los derechos políticos y civiles hacen referencia a la «civis». En este sentido, podrían hacer mención a los derechos del ciudadano. No obstante, desde el punto de vista etimológico, es muy difícil precisar el sentido de los derechos civiles, dada la polisemia del término.

Las sucesivas declaraciones han reflejado fluctuaciones en la forma de concebir tanto el ser humano, como la sociedad, y se pasado de un enfoque fundamentalmente individualista a otro de carácter más social. El primer enfoque refleja mejor la mentalidad liberal de exaltación del individuo y se traduce en las llamadas libertades individuales o derechos civiles.

Desde esta perspectiva, el enfoque individualista implica el reconocimiento de un ámbito de actuación personal que debe ser respetado por todos y, en especial, por los poderes públicos, a los cuales se les encomienda garantizar la inviolabilidad de ese espacio propio de cada persona. Los derechos básicos del ciudadano son: el derecho a la vida, a la intimidad, y a la integridad física y psíquica. Son importantes también derechos como la libertad de creencia, de expresión, de reunión y de asociación; y los referentes a la dimensión moral de la persona, sus creencias morales y la manifestación de las mismas.

Estos *derechos se caracterizan* porque:

- Imponen un deber de abstención a los estados. Por ejemplo, respetar la libertad de expresión, es decir, no impedirla.
- El titular de estos derechos es todo ser humano en general y, en el caso

de los derechos políticos, todo ciudadano.
- Pueden ser reclamados en todo momento y lugar.

Segunda Generación

La segunda generación de Derechos Humanos tiene su fundamento en la igualdad y en ella se incluyen los *Derechos Económicos, Sociales y Culturales.*

La observación de los derechos civiles no fue suficiente para garantizar una convivencia pacífica y en la que imperase la justicia, si bien su consecución supuso un paso importante en la conquista de otros derechos. Las reivindicaciones –a lo largo del siglo XIX y la primera parte del XX– tanto del movimiento obrero, como de otros colectivos discriminados consiguieron que el estado tomara una postura más proclive al restablecimiento de la igualdad. Éste fue el origen de los derechos de la segunda generación: los derechos económicos, sociales y culturales.

Tras un largo proceso a lo largo del cual se sucedieron las reivindicaciones, el estado liberal de derecho se fue transformando en estado social de derecho. Ahora corresponde a los poderes públicos el facilitar el acceso efectivo de todos los ciudadanos a los bienes económicos, sociales y culturales. De este modo, los individuos esperan de la sociedad la atención y las ayudas que precisen para ejercer esos derechos, y, al mismo tiempo, la sociedad está obligada moralmente a buscar los cauces y recursos necesarios para que los ciudadanos puedan hacerlo.

Esto implica que los ciudadanos tienen también determinados deberes con la sociedad a la que pertenecen, y que deben cumplirlos con el fin de que los recursos dedicados a la atención de sus miembros se extiendan al mayor número posible de estos. Al aceptar los derechos de la segunda generación, el estado se obliga a proveer los medios materiales para la realización de los servicios públicos.

Los derechos de segunda generación:

- Imponen a los estados un deber positivo, puesto que tienen la obligación de proporcionar los recursos para la satisfacción de tales necesidades.
- Son derechos de carácter colectivo más que individual, es decir, su titular es el individuo en comunidad.
- No pueden ser reclamados inmediata y directamente, sino que se encuentran condicionados a las posibilidades de cada país.

Dentro de este grupo, se pueden enumerar:

- El derecho al trabajo.
- El derecho a percibir un salario decoroso como medio para subvenir a las necesidades individuales y familiares.
- El derecho a la realización humana en el trabajo.
- El derecho a que las condiciones de salud y de calidad de vida en el trabajo sean adecuadas.
- El derecho a la seguridad social y económica.
- El derecho a la educación y a la capacitación profesional.
- El derecho a las vacaciones, al medio ambiente y al ocio.

Insistimos en que el papel del estado no es proporcionar a cada uno la realización plena de estos derechos, sino crear un marco de condiciones que permita a todos el acceso efectivo a ellos. Esta diferencia no carece de trascendencia: supo-

ne el paso de una sociedad de «menores de edad», en la que un estado paternalista lo hace todo, a una sociedad personalizada y que humaniza a sus miembros.

Los derechos sociales no sustituyen a los civiles, sino que los complementan. Unos y otros se corresponden con sendos aspectos de la dignidad de la persona, con lo que se armonizan la dimensión individual (libertad y autonomía) y la dimensión social (integración en la sociedad y mutua interacción en ella).

Por su parte, los derechos culturales se orientan a la consecución de nuevos logros, dado que constituyen *la categoría menos desarrollada de los Derechos Humanos.* La Conferencia Mundial Educación para Todos, celebrada bajo el auspicio de la UNESCO en Jomtiem (1990) y dedicada a las necesidades básicas del aprendizaje para todos señaló como objetivo esencial del desarrollo de la educación la transmisión y el enriquecimiento de los *valores culturales y morales comunes,* en los que el individuo y la sociedad han de asentar su identidad y su dignidad.

La Comisión Mundial de la Cultura y del Desarrollo (UNESCO, 1997) ha publicado la obra *Nuestra diversidad creativa,* en la que se pone de relieve la incidencia de la cultura en el desarrollo de los pueblos, a la vez que se destaca que no podrá haber esperanza de paz para la humanidad en tanto se niegue su especificidad cultural, dado que esto equivale a negar su dignidad.

El reconocimiento de que todos los ciudadanos son sujetos de derechos sociales implica para Cobo (1993, p. 100) «dos avances en la comprensión de los mismos. Uno, que lo que fundamenta en primer término estos derechos no es el trabajo, sino la ciudadanía, el formar parte de una sociedad. Y el segundo, que el fundamento último de estos derechos es la misma realidad humana que postula esas ayudas para poder realizarse adecuadamente; o lo que es lo mismo, el avance de reconocer que esos derechos son y merecen el tratamiento de derechos humanos».

Según Magendzo (2001, p. 149), los derechos económicos, sociales y culturales que forman esta segunda generación son:

- Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.
- Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.
- La maternidad y la infancia tienen derechos a cuidados y asistencia especiales.
- Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria será gratuita.
- Los padres tienen derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Tercera Generación

La tercera generación de Derechos Humanos tiene su fundamento en la solidaridad. A estos derechos se les denomina Derechos de los Pueblos o Derechos de Solidaridad, si bien se hallan todavía poco definidos.

La estrategia reivindicativa de los derechos de la tercera generación se polariza actualmente en torno a temas como el *derecho a la paz, a la calidad de vida* (que incluye el derecho al medio ambiente) y *a la libertad informática*, que constituye una respuesta a lo que se ha dado en llamar la contaminación de las libertades.

Estos derechos hacen referencia a tres tipos de bienes que podemos englobar en:

- Derecho a la paz: Derechos civiles y políticos.
- Derecho al desarrollo: Derechos económicos, sociales y culturales.
- Derecho al medio ambiente: Derechos de los pueblos.

Como características de estos derechos podemos destacar:

- Los Derechos de los Pueblos pueden ser reclamados ante el propio Estado por grupos pertenecientes al mismo, pero su titular puede ser también otro estado.
- Requieren para su cumplimiento de prestaciones positivas por parte tanto del Estado, como de la Comunidad Internacional.
- Estos derechos se involucran en el concepto de paz en su sentido más amplio. Por ello, con frecuencia, se asocian los derechos de la tercera generación y el derecho a la paz.

En los últimos años, la paz ha adquirido un protagonismo fundamental entre las necesidades insatisfechas de los pueblos, pues la paz –como ya indicó la UNESCO (1996, p. 1)– «debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad». Hoy, los derechos deben plantearse desde la perspectiva de la paz, el desarme y el desarrollo de una solidaridad humana que permita vivir dignamente a todos los pueblos.

Derechos humanos y paz se presentan estrechamente vinculados. El derecho a la paz es un derecho «síntesis» de otros, es una condición previa al ejercicio de todos los derechos. Sin paz, los demás derechos resultan vanos y se vacían de contenido. Todo ello, a pesar de que el referido derecho a la paz es, en la política internacional, una idea relativamente reciente.

Como señala Mayor Zaragoza, el derecho a la paz es un derecho fundamental que la comunidad internacional debería reconocer –tal y como ya ha hecho con el derecho al desarrollo. Sin paz, todos los derechos son letra muerta.

Por otro lado, las condiciones del medio ambiente están cobrando una importancia creciente en la existencia humana y su influencia en la vida de las generaciones actuales y futuras justifica su inclusión en el estatuto de los derechos fundamentales de la calidad de vida. El derecho a la paz, el derecho a la calidad de vida y el derecho al desarrollo están íntimamente ligados y son, además, complementarios.

Los derechos de la tercera generación tienen una nueva fundamentación. Los de la primera generación buscaban la libertad, los de la segunda la igualdad y los de la tercera tienen como principal valor de referencia la solidaridad.

Los derechos de la tercera generación o derechos de los pueblos son, según Magendzo (1993, p. 150):

- Derecho a la autodeterminación.
- Derecho a la independencia económica y política.
- Derecho a la identidad nacional y cultural.
- Derecho a la paz.
- Derecho a la coexistencia pacífica, el entendimiento y la confianza.

- Derecho a la cooperación internacional y regional.
- Derecho al desarrollo.
- Derecho a la justicia social internacional.
- Derecho al uso de los avances de las ciencias y las tecnologías.
- Derecho a la solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos.
- Derecho al medio ambiente.
- Derecho al patrimonio común de la humanidad.
- Derecho a un medio de calidad, que permita una vida digna.

A estos derechos podríamos añadir otros que están surgiendo con fuerza en la sociedad actual, entre los que se pueden mencionar los vinculados con los nuevos modos de comunicación a través de la red, la protección de la intimidad de personajes públicos, los derechos de los excluidos, etc.

En cualquier caso, los nuevos derechos humanos se caracterizan por su incidencia universal en la vida de las personas y exigen una comunidad de esfuerzos y responsabilidades a escala planetaria.

> Sólo mediante un espíritu solidario de sinergia, es decir, de cooperación y sacrificio voluntario y altruista, será posible satisfacer plenamente las necesidades y aspiraciones globales comunes, relativas a la paz y a la calidad de vida (Pérez Luño, 2004, p. 3).

La primera generación de derechos reivindicaba el derecho al propio disfrute de los derechos humanos y la segunda reconocía derechos a los grupos sociales y económicos, pero ha sido la tercera generación la que ha contribuido, de forma decisiva, a crear conciencia de la necesidad de ampliar, a escala planetaria, el reconocimiento de su titularidad para así lograr su realización total y solidaria. El mismo Pérez Luño manifiesta que hoy:

> El individuo y las colectividades resultan insuficientes para responder a unas agresiones que, por afectar a toda la humanidad, sólo pueden ser contrarrestadas a través de derechos, cuya titularidad corresponde solidaria y universalmente a todos los hombres (2004, p. 10).

El carácter solidario está indefectiblemente ligado a los derechos de la tercera generación, y ha de ser también el impulso que nos mueva a actuar para que los derechos individuales y colectivos se realicen en todo el planeta. Estamos, pues, ante una globalización de los derechos de los individuos y de los pueblos que constituye una garantía para la supervivencia de toda cultura y civilización humana.

GRÁFICO II
Generaciones de los Derechos Humanos



PELIGROS PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Algunos pensarán que hablar de democracia y derechos humanos es una tautología. A menudo, se tiende a pensar que si en una democracia los derechos humanos estuvieran en peligro, la razón no sería otra que la desnaturalización, la perversión de esa democracia. En una verdadera democracia, los derechos humanos no pueden estar expuestos a ningún riesgo. Sin embargo, el peligro no sólo viene de las dictaduras, sino que, en las apacibles sociedades democráticas, pueden existir peligros más sutiles.

Es difícil darse cuenta de todas las violaciones que se comenten contra los derechos humanos en nuestras democracias. La mayoría de las veces se producen de forma silenciosa y pasan desapercibidas. Estas violaciones suelen afectar a los que viven al margen de nuestras ciudades o, simplemente, a los que son diferentes. Esta situación se manifiestan en fenómenos como el racismo, la xenofobia, etc. Por ello, como ciudadanos, debemos estar especialmente atentos a la vulneración de estos derechos.

En una democracia, la cuestión de los derechos humanos no se plantea necesariamente en términos de lucha o resistencia al poder público, tal y como ocurre en una dictadura, sino en términos de *vigilancia y de prevención.* Corremos el riesgo de que el «ambiente democrático» adormezca nuestras facultades y los derechos humanos se conviertan en algo insípido. Tenemos que ser conscientes de que los derechos humanos son frágiles y, precisamente por ello, necesitan contar con el apoyo de todos. Es la única forma de lograr que se respete la dignidad de los seres humanos en todos los lugares del planeta.

Llegado a este punto, hay que señalar que si, hace décadas, los derechos humanos eran importantes, ahora son el colchón de seguridad que nos sostiene. Los derechos humanos vienen a cubrir el vacío que ha quedado tras el hundimiento de las ideologías que nos permitían justificar y comprender nuestras sociedades, sus contradicciones y su futuro.

Tras el desencanto de estos años, no nos queda casi nada. Los sistemas religiosos y morales que en otras épocas servían para ordenar y estructurar la sociedad han quedado circunscritos, en la actualidad, a la esfera privada, ya que se ha producido una privatización de la religión. El espacio público se ha convertido en algo completamente neutral.

En este sentido, se ha producido –como señala Medina (2000, p. 33)– un relevo generacional de las ideologías a nivel político y sociológico en lo que atañe a la configuración de las sociedades. Ya que las religiones y las cosmovisiones no son compartidas por todos, para derivar de ellas los criterios o las normas morales, se recurre a un elemento común (la razón moral) que asume la tarea de fundamentar unas normas morales comunes a todos, capaces de servir de marco orientador para el establecimiento de la norma positiva y educativa de los diferentes estados. Como señala Camps:

> El culto de nuestro tiempo es el de los Derechos Humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina, etc. La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales (Camps, 2003, p. 134).

No hay ética sin memoria, sin visión global. No se debe olvidar que nuestra libertad ha costado muchas vidas. El futuro que anhelamos no será posible si nos limitamos a aferrarnos a aquello de lo que estamos seguro, hemos de buscarlo en la creación de ideales que permitan construir una sociedad mejor y en la defensa a ultranza de los mismos.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

En el fondo de la Declaración de los Derechos Humanos subyace la idea de la dignidad de la persona humana, que deriva de la noción fundamental de alteridad, germen del pensamiento occidental de los derechos humanos.

Esta idea es fundamental hasta tal punto que se ha llegado decir que «los derechos humanos son derechos del otro». Sin embargo, este concepto –que debería ser el foco de un desarrollo más amplio de los derechos humanos– se va desdibujando paulatinamente. La aportación más importante de los Derechos Humanos es haber situado a la persona en el centro mismo de tales derechos, y esto es algo no debemos perder de vista.

Podemos preguntarnos: ¿Son los Derechos Humanos derechos del otro? ¿Quién cree esto hoy en día? ¿No se trata más bien de nuestros derechos? Pensemos en los extranjeros, los pobres, los disminuidos, etc. Un hecho significativo, que nos invita a realizar esta reflexión es que, en la sociedad actual, hablamos más de derechos que de libertades.

La humanidad se encuentra aún en un período de aprendizaje. Por ello, la educación juega un papel esencial en la tarea siempre inacabada que es la formación de la persona. Los derechos humanos son tan sólo el lenguaje que humaniza a las personas, y lo que queda por hacer compete, sobre todo, a la educación. Las violaciones de los derechos humanos no son sólo violaciones de la ley, pues la ley no es el único medio de asegurar el respeto de estos derechos, y ordena, ante todo, lo que no hay que hacer y no lo que habría que hacer.

Además, los derechos humanos no son algo innato, sino adquirido. Se aprenden, pero no pueden ser impuestos por decreto. El respeto a la dignidad de la persona no puede garantizarse sólo mediante prescripciones normativas.

No podemos conformarnos con «respetar los derechos humanos», es decir, no-violarlos, no basta con adoptar una actitud negativa, pasiva. Los derechos exigen que se lleven a cabo acciones y promeven iniciativas en su defensa y que fomenten su desarrollo, y esto va más allá de los mandatos legales.

Se puede pasar del plano de la ética al derecho, pero el derecho no basta por sí sólo, necesita de la ética. La educación y la formación en derechos humanos son esenciales. El objetivo es llegar a crear una verdadera cultura de los Derechos Humanos, porque, aunque la ley puede obligarme a respetar al otro, no puede obligarme a aceptarlo en el sentido más amplio del término.

Se puede aludir a los avances que se han producido en lo que se refiere a determinadas cuestiones, como los derechos de la mujer, de los niños, de los excluidos, los inmigrantes, etc., o el derecho al desarrollo y el fortalecimiento del derecho a la educación. En las últimas décadas, estos derechos se han ido perfilando y han visto la luz con la elaboración de varios protocolos al Convenio Europeo de los derechos humanos:

- El convenio para la prevención de la tortura.
- La carta social europea.
- Los proyectos sobre minorías, sobre el racismo y la intolerancia, y sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

De igual forma, la Constitución Europea ha impulsado significativamente estos derechos en el seno de la Unión Europea.

En esta línea, también cabe destacar lo acontecido en la Cumbre Iberoamericana celebrada en Venezuela (Noviembre, 1997), y en la que se formuló una declaración expresa de condena a todas las formas de discriminación y/o «multidiscriminación» por género y orientación sexual, raza, etnia, religión, grupo social o cultural, nacionalidad y opinión política. En esta declaración, se invita a los estados a llevar a la práctica lo acordado en los tratados internacionales ya ratificados.

La impunidad –entendida como una ausencia de verdad y justicia frente a las graves violaciones de los derechos humanos– penetra en nuestra sociedad y la corroe. Es necesario crear una cultura en lo referente a los Derechos Humanos, es decir, formar las mentes y los corazones.

Todos sabemos que el 50% de la población mundial se ve privado de los derechos fundamentales que proclamamos. Se está produciendo un gran desfase entre el plano normativo y la realidad diaria. No podemos ignorar la importancia del hiato existente entre los progresos logrados en los planos normativos e internacionales y las realidades nacionales, que demuestra que, más allá de los regímenes jurídicos, es necesario preocuparse sobre todo por las sociedades, que deben ser «verdaderamente democráticas».

UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA UNOS TIEMPO NUEVOS

Los informes internacionales de los últimos años coinciden a la hora de hacer referencia a una cuestión que consideran clave de cara a un futuro que se nos presenta incierto, y ponen en ella sus esperanzas. Dichos informes destacan el papel que la educación está llamada a desempeñar como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos. Hoy día, nadie duda de que la educación es el pilar fundamental sobre el que hay que construir la paz y la libertad de las personas. Sin ella, no habrá desarrollo posible.

Coincidimos con Mayor Zaragoza cuando afirma que educar no consiste solamente en inculcar saber, ya que para educar hay que despertar el enorme potencial de creación que cada uno de nosotros encierra y proporcionar las condiciones óptimas para que se desarrolle y haga su mejor contribución a la vida en sociedad.

En lo que se refiere a los derechos humanos, consideramos que un derecho clave es el derecho a la educación, ya que hace posibles otros derechos. Gracias a la educación, el sujeto tiende a desarrollar todas sus posibilidades. Sin embargo, no debemos quedarnos ahí, la sociedad también tiene la obligación de transformar esas posibilidades en relaciones efectivas y útiles.

La educación es uno de los conceptos más amplios y con más posibilidades de propiciar y generar una convivencia armónica en unas sociedades que se encuentran debatiéndose entre el equilibrio y el terror. Como manifiesta Wells, la historia humana se está convirtiendo cada vez más en una carrera entre la educación y la catástrofe. Así, en el contexto de una «mundialización» creciente de la sociedad humana, la educación puede considerarse como un factor armonizador.

La mejor garantía del respeto a los Derechos Humanos es, sin duda, la implantación de una cultura y una educación para esos derechos. Como señala Medina (2000, p. 40), los derechos, por muy consagrados que estén en las constituciones, tan sólo se respetan cuando son conocidos y ejercitados, y, para ello, se requiere que, previamente, se haya pro-

porcionado la correspondiente formación.

Los valores que implican sólo adquieren sentido cuando se asumen activamente y pasan a ser parte integrante de las propias vivencias personales. Hace siglos, Aristóteles ya señalaba que las leyes más útiles, las que son aprobadas por la mayoría de ciudadanos, resultan ilusorias si la educación y las costumbres no están en sintonía con los principios políticos.

Así, estamos de acuerdo con Medina en su apreciación de que la educación es base ineludible y condición necesaria, aunque no suficiente, para la promoción y la vigencia de una cultura de los derechos humanos. Sólo una educación en estos valores puede garantizar el desarrollo de los mismos.

Sin embargo, hacer nuestros estos derechos no es tarea fácil porque, a diferencia de los derechos ordinarios, cuyo ejercicio agota en sí mismo el contenido concreto de esos derechos, el ejercicio de los Derechos Humanos, dada su potencialidad moral, no se limita a la satisfacción momentánea de unos derechos o deberes. Por su potencialidad moral, la educación en los Derechos Humanos constituye un desafío permanente y sin fin para las diferentes instancias educativas. «Nada hay más fecundo que el arte de ser libre; pero nada asimismo tan duro como el aprendizaje de la libertad» (Tocqueville, 1984, p. 242).

En consecuencia, la mejor manera de preservar el futuro es diseñar una educación cívica eficaz, razonable y capaz de ofrecer a los jóvenes un mensaje espiritual de calidad. Pues ¿cómo no creer que la educación genera la democracia y proporciona un porvenir a los pueblos?

Si tenemos en cuenta todo lo que hemos señalado con anterioridad, la revisión de las investigaciones realizadas sobre este tema desde diferentes perspectivas ideológicas viene a corroborar la idea de que el objetivo primordial que la educación en Derechos Humanos debe perseguir es crear y afianzar las «virtudes morales», para lograr de este modo que la persona se comporte de acuerdo con ellas. Así, no se imponen pautas de comportamiento, sino que se pretende su libre aceptación por parte del sujeto. Además, hay que tener en cuenta que los hábitos de comportamiento que generamos deben integrar tanto la dimensión cognoscitiva, como la afectiva.

La educación en los Derechos Humanos adquiere una dimensión ética, ya que pretende el desarrollo de una fuerza moral que permita obrar de acuerdo con el juicio del propio sujeto. En consecuencia, éste debe ser consciente en todo momento de la importancia que para cualquier sociedad tiene la práctica de los valores que propugnan los Derechos Humanos.

Para ello, es fundamental elaborar un nuevo modelo de educación que armonice los intereses individuales y la participación en la comunidad, lo que conlleva realizar una profunda reflexión sobre las condiciones mínimas necesarias para que sea posible un comportamiento democrático.

Cualquier intento de abordar la educación desde la vertiente social requiere cambios significativos que afectan a los planteamientos, los procesos metodológicos... Esto nos invita a realizar mayores esfuerzos para integrar los Derechos Humanos y los valores cívico-sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, es necesario:

- Ampliar las oportunidades que tienen las personas para involucrarse y participar en mayor media en sus comunidades, de modo que puedan valorar esta dimensión práctica de la inmersión en la realidad como una parte integral de la vida.

- Definir bien las finalidades de la educación: concebirla como un principio para el desarrollo integral de un individuo con la capacidad de abrirse a una sociedad pluralista.
- Propiciar una mayor conexión entre las organizaciones cívicas y las instituciones educativas locales.
- Formar no solamente individuos, sino seres sociales abiertos a la comunicación y al diálogo, ciudadanos capaces de asumir responsabilidades.
- Considerar la sociedad civil como una fuente posible de trabajo.
- Luchar contra la desigualdad de oportunidades.
- Fomentar la participación de las personas, los educadores y las organizaciones cívicas en la planificación de la experiencia educativa.

El 20 de diciembre de 1996, el Diario de las Comunidades Europeas subraya, en sus conclusiones sobre una política de educación permanente, que la educación a lo largo de la vida debe adoptar un enfoque claramente integral en lo que respeta al desarrollo del individuo y la comunidad local.

La formación pueden contribuir al desarrollo de las comunidades locales y al fomento de la educación permanente y su difusión entre sus miembros. Así, estas deberían convertirse en verdaderas comunidades educativas, con lo que ello conlleva para el desarrollo social, cultural y económico continuado del individuo y de la propia comunidad local.

El comportamiento democrático implica reconocer al otro como igual, suscitar el interés y la inquietud de las personas y comprometerse activa y responsablemente con los procesos y sucesos de la sociedad del momento.

Todos sabemos que para poder hablar de los derechos de ciudadanía es necesario disfrutar de un espacio de posibilidades y oportunidades económicas, sociales y culturales, y, por tanto, de derechos políticos y de la posibilidad misma de la democracia.

En el nuevo milenio, nos enfrentamos al reto de reflexionar acerca del curso que ha de seguir la educación y, para ello, debemos tener en cuenta que la fuerza del mercado y la eficacia de nuestra forma democrática de gobierno dependen siempre de la vitalidad de la sociedad civil, considerada como fuente de nuestra realización como personas.

En la actualidad, las tendencias emergentes en el ámbito de la educación nos ofrecen la posibilidad de diseñar una serie de aplicaciones educativas orientadas a crear un mundo nuevo. A continuación, se hará alusión tan solo a algunas de ellas:

- Una educación basada en el multiculturalismo y el interculturalismo, aunque sin ignorar las peculiaridades de las culturas locales. La educación global debe, desde esta perspectiva, poner el énfasis en el *diálogo de las culturas,* que ha de establecerse bajo el paraguas de la «unidad y la diversidad».
- Es necesario adoptar una pedagogía intercultural que permita a todas las personas abrirse a la noción de alteridad y asumir su propia identidad y superarla, para, de este modo, poder comprender la universalidad y los valores humanos. Ahora bien, tanto los individuos, como las comunidades tienen derecho a preservar y enriquecer su identidad cultural, pues ésta no puede considerarse, en modo alguno, un obstáculo para la integración.
- El ser humano desarrollará un pensamiento no-dogmático y la educación

aparecerá conectada con la vida. La educación se desarrollará, por lo tanto, a lo largo de la toda la vida. Son muchos los ámbitos que comparten el objetivo de una educación y una formación permanentes, circunstancia que, claramente, guarda relación con el hecho de que nos encontremos inmersos en la sociedad del conocimiento. Para alcanzar dicho objetivo, se servirán de las herramientas que la sociedad de la información les proporciona, lo que pone de manifiesto la pertinencia de las acciones que integran ambos ámbitos –la educación y la formación. Hoy día, todo el mundo reconoce la necesidad de mejorar la convergencia entre la enseñanza general y la formación profesional. La educación debe evolucionar de una cultura de la memoria a una cultura de la creatividad, lo que implica un giro copernicano en los propósitos de la educación, la evaluación, el currículum, la formación del profesorado, etc.

- Hay que fomentar una visión integral del sujeto frente a la visión atomista. Se necesitan nuevas teorías para hacer frente a la era de la información atomizada, en la que impera la «superespecialización» y se ignora el resto de los saberes.
- Es necesario realizar una seria revisión del concepto de inteligencia. ¿Qué entendemos cada uno de nosotros por inteligencia? Hoy se habla, por ejemplo, de inteligencia emocional y de inteligencias múltiples.
- Hay que fomentar tanto la innovación, como la capacidad de aprender a pensar y a crear. Como indica el sabio egipcio Mahmound: «si la mente humana no inventa, innova y crea, no es una mente».
- La educación ha de convertirse en un mecanismo de movilidad socioeconómica para los que carecen de otros recursos. Por tanto, la educación deberá adoptar el concepto de «clínica de destrezas» para diagnosticar la destreza alterada y prescribir acciones orientadas a remediar esta situación.
- Hacen falta más políticas y menos políticos: si la educación es una cuestión social, debería quedar al margen de la caprichosa política y tener con unos objetivos bien definidos, que cuenten con un consenso lo más amplio posible y no dependan de los vaivenes del partido de turno. Desde nuestra perspectiva, el debate acerca de la educación debe ser un debate social. Es decir, para desarrollar bien las tareas antes mencionadas, es preciso que el problema de la educación constituya un debate público en el que no sólo participen las instituciones, los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales. El debate sobre la educación concierne a la sociedad civil y, por tanto, todos los individuos deben sentirse implicados.
- Se necesita más acción y menos palabras: los estudios son útiles e ilustrativos, pero nunca deberían constituir un fin en sí mismos. Muchos investigadores y, sobre todo, los educadores necesitan hacer un alto en el camino, mirar a los ojos a los destinatarios de sus actuaciones y preguntarse: ¿Están realmente aprendiendo? De esta forma, la figura del educador y sus explicaciones no son tan importantes como el protagonista de este proceso: el sujeto que aprende. Y es en esta cuestión en lo que quiere

hacer especial énfasis el nuevo espacio educativo europeo.

Para finalizar este apartado, se presentan unas inspiradoras orientaciones metodológicas que facilitan la formación en Derechos Humanos (Medina, 2000, pp. 41-42):

- Este tipo de educación debe tener como referencia constante la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los valores que en ella subyacen. El padre de la sociología moderna –Emile Durkheim– afirmaba al respecto: «Enseñar moral no es predicarla ni es inculcarla, es explicarla. Rehusar al niño toda explicación de este tipo, no intentar hacerle comprender las razones de las reglas que debe seguir es condenarlo a una moralidad incompleta e inferior» (Durkheim, 1963, p. 101)
- La educación para los Derechos Humanos no debería ser una asignatura más del currículum escolar, sino una «dimensión transversal» del mismo que impregnase el currículum de cualquier materia. En esta línea, la UNESCO (1994) apunta que los derechos no pueden quedar en meros enunciados teóricos o de principios, sino que han de ser valores que cada ser humano tiene que encarnar y hacer propios; han de ser vivencias que acompañen al sujeto, la escuela o la institución educativa en todo instante, y no un tema que se imparta en clases o como parte de enseñanzas tradicionales.
- Un factor fundamental del ejercicio de estos derechos es el nivel de justicia institucional y la atmósfera moral en que se desarrollan las actividades escolares en el aula. «No se enseñan ni se aprenden los derechos humanos sin vivirlos. La escuela debe estar organizada de manera que los derechos humanos en general sean permanentemente respetados» (Soler Roca, 1988, p. 18).
- Por último, el autor aconseja –con el fin de potenciar la educación en los Derechos Humanos– el desarrollo una gran variedad de técnicas participativas y dialogísticas, como el «diálogo reflexivo», la «participación guiada», la técnica de «clarificación de valores», los «*practicums* morales», el *role talking* o el *role playing* (la capacidad de asumir distintos papeles). Estas técnicas ayudan al alumno a ponerse en el lugar del otro y a experimentar la alteridad, y le permiten desarrollar las capacidades relacionadas con el diálogo, la comprensión y el entendimiento mutuo.

CONCLUSIONES

La educación en los Derechos Humanos se revela como una prioridad, como algo que hay que tener en cuenta en todos los sistemas educativos. En este sentido, es importante –si bien los derechos no se aprenden si no se ejercitan– prestar también atención a la dimensión cognoscitiva. Aunque este tipo de educación siempre ha sido importante, ha de tener aún más relevancia en las sociedades pluralistas, en esencia más complejas, ya que el ejercicio de los derechos se hace imprescindible para propiciar una convivencia armónica.

Las sociedades actuales son cada vez más diversas, en ellas, conviven gentes de razas y culturas diferentes. Este hecho es cada día más patente en Europa, debido tanto a las tendencias migratorias, como a la imagen que transmiten los medios de

comunicación social. Es urgente tomar conciencia de que vivimos en una sociedad compleja, y de lo que implica: la necesidad de formar en los valores que defienden los Derechos Humanos. De este modo, podremos construir un futuro mejor y una sociedad más plural, y podremos ser partícipes de la riqueza que aporta la diversidad creativa.

La sociedad actual es ya un mosaico pluricultural y multiétnico, y la sociedad futura lo será en mayor medida. La educación para la ciudadanía en este tipo de sociedades resulta, al mismo tiempo, altamente compleja y muy rica en oportunidades, y presenta una exigencia ineludible, ya que para vivir en ellas se precisa de una formación cívica cada vez más sólida que propicie una convivencia pacífica y a la vez solidaria.

De todos es sabido que la complejidad y la diversidad engendran riqueza, variedad y colorido, pero también exigen que todos los miembros de este tipo de comunidades desarrollen actitudes de respeto a la dignidad y libertad de la persona, pues la ciudadanía entraña los mismos derechos y deberes para todos.

En la sociedad actual, se valora cada vez más la convivencia, la capacidad de diálogo, de relación y de comunicación. Por ello, en los próximos años, se hará más necesaria una formación en los Derechos Humanos, que posibilite la convivencia y el respeto entre personas de diversas razas, culturas, religiones y costumbres.

Por otro lado, durante mucho tiempo, la misión de la educación se ha centrado en la tarea de preparar a la próxima generación para ser productiva en el mercado y, ahora, sin embargo, es necesario redefinir la naturaleza misma del trabajo. La era de la información nos invita a preparar a las personas para la búsqueda de alternativas de trabajo en el sector terciario, que se está transformando progresivamente en una red necesaria e imprescindible para propiciar las relaciones y la convivencia entre las personas, lo que exige un importante replanteamiento de la educación. Mirando al futuro, las redes telemáticas nos facilitarán la posibilidad de contactar con el otro distante y lejano.

Además, se deben cultivar también la relación y la convivencia con el próximo, el vecino, el compañero y amigo. La convivencia se crea, se desarrolla y se cultiva. No es algo que nos venga dado, exige tiempo, cuidado, recreación, el esfuerzo de mirar al otro y tener en cuenta sus intereses, y, sobre todo, presencia –estar y sentir con el otro. La convivencia se crea, se va creando día a día, implica irse haciendo con el otro y con los otros. Hay que aprender a vivir juntos, «a convivir», y a desarrollar las potencialidades de cada persona.

Debemos fomentar al mismo tiempo el sentido de pertenencia a una comunidad concreta y la vinculación con la sociedad global. Así, cada vez se revela más necesaria una educación que permita armonizar la propia identidad y el desarrollo de los valores característicos de un modo de ser cosmopolita, universal. Como señala Ortega, sólo si sabe vivir de manera armónica ambas dimensiones, puede una persona estar situada «en su pleno quicio y eficacia».

La convivencia es un arte que se aprende, algo que merece la pena descubrir. Implica no exigir a los demás que vivan a nuestro ritmo, sino hacer que merezca la pena acomodarnos a las necesidades y los ritmos de los otros. En la convivencia, hay que desarrollar un talante conciliador, aprender a coordinar la propia autonomía con la libertad de los demás, y respetar los derechos del otro.

Tanto en el plano personal y familiar, como en el nacional e internacional la

convivencia es importante. La Declaración de los Derechos Humanos debe ser la referencia principal a la hora de fomentar la cooperación y la solidaridad internacionales y la cultura de la paz. El diálogo, las consultas y la voluntad de aprender unos de otros y compartir constituyen los pilares de esta cooperación, en la que debería tener cabida el respeto de la diversidad.

Creo conveniente subrayar, en suma, que los Derechos Humanos no son los textos, ni los mecanismos que se violan o se olvidan con rapidez, son una escuela de vida, y nos enseñan a conservar en nosotros mismos la capacidad de indignarnos, pero de forma paciente y tolerante. No debemos dejarnos vencer por el desánimo o por el fatalismo –sutil modalidad de la indiferencia. Los Derechos Humanos deben ser reivindicativos, pero el espíritu de sus reivindicaciones ha de ser verdaderamente solidario; y deben compaginar el sentido de los límites y el de la urgencia. Porque, si bien es cierto que los Derechos Humanos están presentes en las grandes causas, también forman parte de la vida diaria, de lo anónimo, y, en consecuencia, no podemos esperar que su defensa nos aporte la menor recompensa. Paciencia y vigilancia. Es necesario tomar conciencia de que, desde sus orígenes, el fermento y la levadura del mundo ha sido *la inquebrantable obstinación de los pacíficos.*

BIBLIOGRAFÍA

ARÀGA, M.; DELGADO, J. F.: *Los derechos y deberes de los seres humanos.* Barcelona, Edebé, 2003.

CALVO GARCÍA, M.: *Identidades culturales y derechos humanos.* Madrid, Dykinson, 2002.

CAMPS, V.; GINER, S.: *Manual de civismo.* Barcelona, Ariel, 1998.

CAMPS, V.: *Virtudes públicas.* Madrid, Espasa-Calpe, 2003.

CANTILLO CARMONA, J. y otros: *Ética, derechos humanos, bases de una ética cívica.* Valencia, Tilde, 2003.

CARRILLO SALCEDO, J. A: *Soberanía de los estados y derechos humanos en el derecho internacional contemporáneo.* Madrid, Técnos, 1995.

CARRILLO, J. A.: *Dignidad frente a barbarie. La Declaración Universal de Derechos Humanos.* Madrid, Trotta, 1999.

CARTER, S. L.: *Civility, Manners, Morals and The Etiquette of Democracy.* New York, Basic Books, 1998

COBO, J. M.: *Educación ética para un mundo en cambio y hacia una sociedad plural.* Madrid, Endimión, 1993.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Evaluación de la aplicación del libro blanco. «Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento».* Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas, 1997.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA: *Derechos humanos. Algo que enseñar, algo que aprender.* Toledo, Cruz Roja, 2004.

DELORS, J.: *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro.*

DEWEY, J.: *Democracia y educación.* Buenos Aires, Losada, 1978.

DURKHEIM, E.: *La educación moral.* París, RUF, 2002.

Educadores. Santiago de Chile, PIIE, 1993.

FARIÑAS DULCE, M. J.: *Globalización, ciudadanía y derechos humanos.* Madrid, Dykinson, 2004.

FERNÁNDEZ-RUIZ GÁLVEZ, M. E.: *Igualdad y derechos humanos.* Madrid, Tecnos, 2003.

HERRERO, A. (ed.): *La Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Una perspectiva pluridisciplinar.* Zamora, Fundación Rei Afonso Henriquez.

LÓPEZ CALERA, N. M.: *Introducción a los derechos humanos*. Granada, Comares, 2000.

MAGENDZO, A.: *Currículum, escuela y derechos humanos. Un aporte para* Madrid, Santillana/UNESCO, 2001.

MEDINA, R.: «El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores en una ciudadanía universal», en LÓPEZ-BARAJAS, E.; RUIZ, M. (coords.): *Derechos Humanos y Educación*. Madrid, UNED, 2000.

— *La formación en los valores de los derechos humanos, fundamento de la convivencia y de la paz*. Madrid, Real Academia de Doctores, 2000.

MOLINA OLIVER, V.: *Por una pedagogía de los derechos humanos*. Barcelona, Fundación Francisco Ferrer, 2004.

NACIONES UNIDAS: Declaración universal de los derechos humanos. Málaga, Arguval, 2002.

PEREZ LUÑO, A.: «Los derechos humanos en la tercera generación» en *Basilisco*, Segunda época, 5, (1990).

PÉREZ LUÑO, A. E.: Los derechos fundamentales. Madrid, Tecnos, 2004.

PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, Popular, 1997.

RODRÍGUEZ JARES, X.: *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid, Popular, 2002.

SOLER ROCA, M.: «Derechos humanos y educación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 164, (1988).

TOCQUEVILLE, A.: *La democracia en Amerita*. Madrid, Sarpe, 1984.

UNED: *Derechos humanos y educación*. Madrid, UNED, 2001.

UNESCO: *Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. Jomtiem, Thailandia, 1990.

— *Foro internacional sobre cultura y democracia*. Praga, UNESCO, 1991

— *Nuestra diversidad creativa*. Madrid, UNESCO/Fundación Santa María, 1997.

— *Quinta Conferencia Intergubernamental de Educación de Adultos. Confitea V*. Hamburgo, UNESCO, 1997.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE FUTURO

Mª LUISA SARRATE CAPDEVILA*
Mª VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA*

RESUMEN. La educación de adultos está llamada a desempeñar una función integradora dentro del marco de la Educación Permanente, ya que el ser humano se haya en un proceso continuo de educación y formación que se extiende a lo largo de toda la vida. Las políticas europeas, respaldadas por organismos internacionales como la UNESCO, han dado lugar, en este campo, a la realización de propuestas generales de acción que pretenden mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos. En España, se aboga por un modelo de educación de adultos basado en el principio de adaptación de los currículos y en una metodología diferenciada. En este artículo, se presentan algunos retos a los que debe hacer frente la sociedad actual, así como propuestas que habrá que tener en cuenta si se quiere favorecer las actuaciones en este campo.

ABSTRACT. Given that as human beings we find ourselves in a process of life-long education and training, adult education is called upon to carry out an integrating function within the framework of permanent education. European policy, backed by international organisations such as UNESCO, has lead to the accomplishment of the general proposals for action which aim to improve the quality and efficiency of educational systems. The Spanish model advocates the education of adults based on the principle of adapting the curricula and using a differentiated methodology. In this article, some challenges which today's society needs to address are presented, as well as the proposals which will need to be taken into account if special consideration is to be given to the area of adult education.

Hoy día, la educación desempeña una función cada vez más significativa en el progreso de los pueblos. Cuando se produce un acontecimiento no deseado en nuestra sociedad –como la drogadicción, las guerras, la contaminación medioambiental, el aumento de los accidentes...– todos volvemos los ojos hacia la educación. Se le reclama que propicie principios, valores y conocimientos que puedan corregir dichas situaciones.

En el marco que constituye la educación permanente, la educación de personas adultas viene polarizando la atención de los responsables y expertos de las esferas educativa, económica, política y

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

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 41-57.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

social. Se considera un cauce especialmente apto para dar respuesta a los interrogantes y desafíos que plantean las singulares transformaciones producidas en los diferentes sectores del saber. Además, constituye un sector específico de la educación social, ya que hace referencia a la etapa más prolongada de la vida, que, además, se caracteriza por su gran conexión y proyección social. Así se recoge en la normativa que regula los estudios universitarios en este campo.

Este artículo analiza, en primer lugar, la ruptura que ha supuesto la concepción de que la educación debe ser un continuo que dure toda la vida. Los siguientes apartados tienen por objeto ofrecer una visión de los elementos que configuran la educación de las personas adultas, en lo que atañe tanto a la política europea, como a la situación en nuestro país. Y, finalmente, tras unas breves conclusiones, se centra en los retos y las propuestas de futuro.

LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: RUPTURA DE FRONTERAS

En los comienzos de la historia de la educación, nos encontramos con referencias concretas sobre la necesidad de que ésta se lleve a cabo a lo largo de toda la existencia. En este sentido, cabe citar la paideia griega y la Ilustración europea. Estas anotaciones no son las únicas, entre los precursores de esta idea ha de señalarse a Plantón (427-348 a. J.C.), que ya sostuvo que la educación debía prolongarse hasta los cincuenta años. Siglos más tarde, Comenio (1592-1670) asoció a la noción de educación las ideas de *continuidad, integralidad* y *universalidad.*

Más cercana a nuestro tiempo es la defensa de este presupuesto que se encuentra en el Informe presentado en 1792 a la Asamblea Nacional Francesa por Condorcet. En dicho documento, se afirma que la instrucción debería abarcar todas las edades, pues no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender. Otra cita ineludible es el Informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción Inglés (Londres, 1919), donde se hace constar que la educación de adultos no es un lujo reservado a un grupo privilegiado de individuos, sino parte integrante de la vida social. Por ello, deberá ser asequible a todos, a la vez que permanente.

Estas consideraciones se ven hoy día claramente reforzadas y potenciadas, sobre todo si se tiene en cuenta que el rasgo que define por excelencia la época actual es el *cambio acelerado y constante* que afecta, prácticamente, a todos los campos.

Debe tenerse presente que hemos llegado al comienzo de este nuevo siglo con el siguiente escenario: el renacimiento del espíritu del capitalismo clásico y la consiguiente deshumanización, la globalización de la economía mundial, una revolución tecnológica imparable, la aparición de bolsas de miseria en todos los países y las migraciones masivas, que plantean problemas de integración a las sociedades más ricas. Surge, de este modo, la necesidad de una educación en todas las etapas del ciclo vital, que facilite a la persona la formación adecuada para adaptarse, transformar su entorno y conseguir su promoción humana.

Este entorno cambiante, complejo y exigente ha impulsado la educación permanente. La implantación de la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad es una de las propuestas esenciales que Delors (1996) formula para afrontar las novedades que surgen y que afectan tanto a la vida privada, como a la vida profesional.

Supone una transformación radical del concepto de educación, y no sólo implica

la prolongación de los procesos educativos –sean estos formales, no formales o informales–, sino que también propicia la aparición un nuevo modelo contrapuesto a la educación tradicional. Nos encontramos ante la ruptura entre la educación convencional –más centrada en una preparación de carácter analítico y enciclopédico– y una educación de carácter integrador que trata de llevar a cabo una ordenación del conocimiento a través de la acción.

Hasta no hace mucho tiempo, se defendía que el proceso de enseñanza debía centrarse, únicamente, en etapas concretas –la niñez y la juventud. Se hacía hincapié en que el sujeto aprendiera en dicho período todo lo que fuera a necesitar, puesto que ésta era la única etapa de la vida en la que se podían adquirir conocimientos. De este modo, el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que facilitaran a la persona el aprender a aprender quedaba relegado a un segundo plano.

La nuevas formas de entender la educación conciben al ser humano en un continuo «hacerse». Unas estructuras flexibles ayudarán al individuo a desenvolverse en un proceso de formación continua y de perfeccionamiento permanente. De este modo, podrá dar respuesta a la exigencias que se le presenten, y adquirir una formación integral que le ayude a afrontarlas de modo satisfactorio. Se atenúa así la noción de fracaso, dado que un proceso que no se detiene a una edad determinada proporciona diferentes alternativas para el desarrollo integral de cada uno. Habrá más probabilidad de alcanzar el éxito, ya que son también más las opciones, y, de este modo, el fracaso pierde su carácter absoluto.

Del análisis realizado se desprenden los principios en los que se apoya esta concepción innovadora:

- *Carácter vitalicio de la educación.* Defiende la «educabilidad» de la persona desde el nacimiento hasta el final de su vida, aunque con diferencias de grado. La existencia debe, por lo tanto, ser un proceso de permanente formación.
  Esta *extensión vertical* de la educación, basada en el criterio de continuidad en el tiempo, debe interpretarse con flexibilidad, pues conlleva el principio de alternancia, que está ligado al concepto de *educación recurrente*, que, a su vez, implica la repartición de las actividades formativas en episodios más o menos próximos.
  Con todo, se entiende que la actividad educativa afecta a todos –niños, jóvenes, adultos y personas de los mayores. Se trata de lograr una *extensión articulada* de la educación, pues ya no se puede entender que hay una edad para la educación y otra para la vida. La educación se encuentra integrada en la propia existencia humana.
  Para ello, hay que propiciar la aparición de las estructuras pertinentes para que los jóvenes que hayan abandonado el «tren educativo» puedan retomarlo, y se validen y acrediten los conocimientos adquiridos fuera del sistema reglado.
- *Unidad y globalidad.* La educación se contempla en su totalidad y abarca todas las etapas y formas educativas –lo que implica la superación de las divisiones basadas en cuestiones relacionadas con el espacio y el tiempo, ya que ésta comprende todos los niveles y modalidades educativas. Esto pone de manifiesto su *extensión horizontal,* es decir, el hecho de que las personas no sólo se educa en determinados medios o instituciones, sino también en multitud de situaciones y ámbitos.

Tradicionalmente, la institución escolar ha sido el máximo responsable de la educación, mientras que ahora se propugna una sociedad educativa, en la que «todo puede ser ocasión para aprender». Se considera que la ciudad y la sociedad son un espacio fundamental donde educarse, lo que da lugar a una *articulación horizontal* de todas las gamas del saber, todas las modalidades educativas y todos los posibles tipos de agentes e instituciones comprometidas. Se impone un *nuevo estilo educativo*, en el que el conocimiento presenta un carácter integrador y estructurante.

Se subraya la importancia de *«aprender a aprender»* y del *autoaprendizaje*, entendidos ambos como la adquisición tanto de los conocimientos y destrezas necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación, como de la autosuficiencia ante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Universalidad.* Promueve la existencia de nuevas oportunidades que permitan al individuo perfeccionarse en cualquier momento y combate la desigualdad social, ya que reclama el derecho de *toda persona a la educación.* No se trata de permanecer toda la vida escolarizado, sino de que exista la posibilidad de acudir a centros de formación cuando sea necesario. El único sector donde se puede estudiar el problema de la obligatoriedad con fundamento legal y social es la educación básica.

En suma, la educación permanente, preconiza la universalidad del derecho a la educación en el transcurso de la existencia del ser humano y defiende una mayor igualdad de oportunidades para toda la población, con el fin de combatir eficazmente los fenómenos de exclusión socioeducativa.

Los principios de este enfoque determinan un estilo educativo propio que se caracteriza, entre otros rasgos, por la *libertad* y la *flexibilidad* necesarias para que cada individuo seleccione los aprendizajes que considere más adecuados. Igualmente, es importante desarrollar una *actitud activa* y *responsable* y un carácter *estructurante* que cultive la lógica y el sentido crítico, ya que éstas son características que se han convertido, no sólo en exigencias, sino también en cualidades imprescindible para vivir en una sociedad dinámica que presenta desafíos imprevisibles. Todos experimentamos la necesidad de una renovación constante si no queremos caer en la obsolescencia sociocultural.

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: UN CAMPO DINÁMICO Y ACTIVO

La aceptación del presupuesto de que la educación debe ser accesible durante todo el ciclo vital tiene una especial repercusión en la población adulta, ya que ésta se encuentra en una etapa que no conlleva la escolarización.

Cabe indicar, de forma sucinta, que la educación de personas adultas se entiende como toda actuación formativa que tiende a facilitar conocimientos y destrezas a las personas en edad postescolar, así como a promover en ellas actitudes y comportamientos valiosos orientados a propiciar su perfeccionamiento personal y profesional, y la participación social.

En cuanto a los participantes, conviene indicar que los principales factores que obligan al adulto, en nuestros días, a participar en programas educativos son: las constantes transformaciones de las estructuras productivas, que generan

movilidad de los puestos de trabajo; el aumento del tiempo de ocio provocado por los avances tecnológicos; el alargamiento de la vida; el avance constante de los conocimientos científicos; el desarrollo de la tecnología; y el acceso generalizado a la educación básica, que incrementa la demanda de los niveles más avanzados.

La historia de este campo educativo va unida a la aparición de las primeras civilizaciones, en las que ya existían acciones dirigidas a este sector de la población. En los siglos XVIII y XIX, las actividades «voluntaristas», esporádicas y asistemáticas se transformaron y se alcanzaron mayores niveles de organización e institucionalización. Entre los factores que influyeron en este importante cambio, se encuentran las iniciativas promovidas por la Iglesia Luterana, el nuevo orden político preconizado por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial.

Las clases de adultos se impartían, en un principio, en los mismos centros y por los mismos maestros/as que se encargaban de la educación de los niños una vez que estos finalizaban su jornada escolar. Los textos y la metodología utilizada también eran los mismos. Con estos planteamientos, difícilmente se resolvían las necesidades o se satisfacían las aspiraciones individuales y colectivas de a la población adulta.

Actualmente, la educación de adultos lucha por desprenderse del lastre que suponen las concepciones anteriores. En los países en desarrollo, la educación básica para personas fuera de la edad escolar, se considera un componente importante a la hora de capacitar a los ciudadanos y para que estos puedan tener acceso a un aprendizaje continuo. A lo largo de los años, la educación de adultos ha tratado de responder a las demandas, necesidades e intereses del contexto y, especialmente, de abrir nuevas posibilidades para conseguir aquellos aprendizajes no adquiridos en la etapa escolar. A pesar de los avances conseguidos, en muchos países, aún no se presta suficiente atención a este sector educativo.

El organismo que ha contribuido en mayor medida a impulsar y desarrollar este ámbito de la educación ha sido la UNESCO. Entre las conferencias internacionales más significativas organizadas sobre este tema, destacan las celebradas en: Elsinor (Dinamarca, 1949), Montreal (Canadá, 1960), Tokio (1972), París (1985), Hamburgo (1997), Sofía (2002) y Bangkok (Thailandia, 2003). A estas hay que añadir, además, la Conferencia General que tuvo lugar en Nairobi (1976), y cuya aportación singular es el hecho de considerar la educación de adultos como un subconjunto del proyecto global de educación permanente. Por su parte, la Conferencia de Dakar (Senegal, 2000) la sitúa dentro del marco de la educación para todos y plantea, como objetivo principal, que se atiendan las necesidades de aprendizaje de todos los adultos y se reduzca, en los próximos quince años, el número de analfabetos en un 50% –hay 880 millones de personas que no saben ni leer, ni escribir, y la mayoría son mujeres.

De las aportaciones realizadas por las diversas conferencias surge una serie de presupuestos que permiten identificar los rasgos que configuran, en la actualidad, este campo y, entre ellos, cabe destacar que:

- *Presenta un carácter holístico y trans-sectorial.* Abarca una amplia pluralidad de modalidades y métodos que utiliza en función de los objetivos y las demandas de la población implicada. Además, comprende un gran universo formativo, en el que se incluyen diversas áreas y estructuras organizativas diferentes –los cursos pueden ser

presenciales, semi-presenciales o a distancia.

- *Persigue la formación integral* a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición valores y de conocimientos, y la mejora de competencias técnicas y profesionales. En síntesis, pretende ayudar a los individuos a desarrollar, en la medida de lo posible, todas sus potencialidades, e incide especialmente en la dimensión social para así posibilitar la participación del adulto en la expansión socioeconómica y sociocultural.
- *Sus destinatarios* son, en la práctica, aquellos que están en edad post-escolar y han abandonado el sistema formal; los que están o deberían estar en la vida activa, sin excluir a los jóvenes y jubilados. En general, se orienta a las personas que no tienen el estudio por ocupación principal.
- *Manifiesta un carácter diferenciado,* y tiene sus propias señas de identidad. Los rasgos específicos de la adultez demandan la utilización de métodos, medios y técnicas igualmente específicos. Habrá que tener en cuenta aspectos tales como: la relevancia de los papeles sociales, su carácter voluntario, el papel de la experiencia, la funcionalidad de los conocimientos, el protagonismo de los participantes y la responsabilidad y la autonomía de los educandos.
- *Propugna y defiende la democratización educativa y cultural, y los valores humanistas.* Por consiguiente, promueve la democracia, la justicia, la igualdad entre mujeres y hombres, y el desarrollo científico, económico, social y ecológico.

En la práctica, la propuesta diseñada presenta lagunas importantes, como, por ejemplo, el hecho de que los programas tanto no formales, como informales se encuentren en desigualdad de condiciones con respecto a los formales. La asignación de recursos a la formación para el desempeño laboral prevalece en desmedro del aprendizaje con miras a la ciudadanía activa y la autorrealización. Con frecuencia, este tipo de educación sigue estando aislada en la periferia de los sistemas y relegada en el presupuesto nacional de educación. Así pues, si queremos satisfacer la vocación que siempre ha tenido de responder, de un modo eficaz, activo y dinámico, a las necesidades e intereses de los adultos en cada momento, queda un largo camino por recorrer.

La ausencia de un concepto compartido, unida a diversos factores sociales, políticos y económicos, ha dado lugar a un discurso político dividido. La preocupación de las naciones industrializadas se concentra en perfeccionar la sociedad del conocimiento a través del uso de las TIC y del entrenamiento de sus recursos humanos, mientras que los países en de-sarrollo tienden a potenciar especialmente el acceso de todos a la educación básica y, particularmente, la alfabetización.

Estas condiciones reflejan una realidad compleja y difícil, y exigen que este campo sea: un instrumento de concienciación, cambio y socialización; una herramienta de preparación para la actividad productiva; un medio para la expansión del ser humano considerado en su globalidad; y un recurso para eliminar las alienaciones económicas y culturales.

POLÍTICA EUROPEA EN MATERIA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Las políticas educativas comunitarias no han sido tan homogéneas y coherentes como cabría esperar. Resulta interesante analizar la transformación experimentada y que ha supuesto pasar de meros esque-

mas utilitarios –en los que la formación se concebía sólo como un instrumento para la capacitación profesional–, a los planteamientos actuales –en los que la educación a lo largo de la vida ocupa una posición esencial y merece la formulación de estrategias de programación y desarrollo.

Las primeras décadas de la puesta en marcha de la Unión Europea se caracterizan, en líneas generales, por la tardanza en el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la educación. Se afirma, no sin razón, que la educación ha sido la gran ausente en el comienzo del proceso de construcción europea.

A comienzo de los años ochenta, se constata un *nuevo enfoque de la cooperación educativa,* más coherente e integrador, que tiene por objeto responder a los nuevos problemas y demandas sociales generados por la crisis económica que, a finales de los setenta, afectó a gran parte del continente. Una de las conquistas más relevantes es la obtención, no sin esfuerzo, de una interpretación amplia de los pocos artículos del Tratado de Roma relacionados con la educación. En relación con el tema que nos ocupa, hay que señalar que, en esos momentos, se confiere a la educación de personas adultas la finalidad de completar, continuar y ampliar los estudios iniciales de educación general y, especialmente, de formación profesional.

El Tratado de Maastrich (1992) significó un considerable avance, ya que sentó, en los artículos 126 y 127, las bases jurídicas de la política educativa en lo que respecta al desarrollo de una educación de calidad y a la política de formación profesional, respectivamente.

En las últimas décadas, se ha llevado a cabo una reorganización de los programas. A principios de los noventa, la Comisión Europea presentó nuevas propuestas para racionalizar y armonizar las acciones educativas comunitarias, y éstas se reagruparon en torno a tres macroprogramas: *Sócrates* –destinado a fomentar una educación de calidad–, *Leonardo da Vinci* –centrado en la formación profesional inicial y continua– y *la Juventud con Europa* –orientado a promover el desarrollo de intercambios y actividades entre los jóvenes para que participen en la construcción europea.

En el plano práctico, la Unión Europea se ocupa de manera específica de aumentar la cooperación europea en el campo de la educación de adultos a través de la acción *Sócrates-Grundtvig*, que pretende promover la innovación, la accesibilidad y la calidad de las actividades destinadas a este sector de la población.

Una de las preocupaciones más relevantes de la Comisión Europea es la promoción del desarrollo sostenible de las economías de su territorio y, por ello, no es de extrañar que se haya ocupado ampliamente de este tema, que, además, presenta unos rasgos peculiares, propios de la sociedad del conocimiento.

Las reflexiones y propuestas realizadas con el fin de afrontar esta problemática otorgan un protagonismo esencial al mencionado *capital inmaterial,* que –según dictamina la Comisión Europea– engloba la educación, las cualificaciones, la aptitud para la innovación y las tradiciones (*Libro Blanco Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, 1994). Desde esta perspectiva, la formación de los recursos humanos resulta un factor esencial en una sociedad que exige la recomposición y reconstrucción permanente del conocimiento.

En esta línea, la proclamación del *Año Europeo de la Educación Permanente* (1996) y la publicación del *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente* (2000) representaron hitos importantes. Por primera vez, se dedica un año europeo a la educación y, específicamente, a la educación de personas adultas, lo que supone otorgar un reconocimiento manifiesto a

este ámbito. El Memorándum, fruto de las aportaciones efectuadas por todas las naciones europeas, establece los seis mensajes clave para sentar los pilares de la participación en la sociedad. Ambos acontecimientos son el origen de la Comunicación de la Comisión Europea sobre cómo *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* (2001), que persigue establecer una estrategia global y coherente de educación y formación, y es consecuencia del deseo de otorgar un mayor protagonismo a la educación.

En estas iniciativas, la educación a lo largo de la vida aparece como un concepto en evolución, la piedra angular que permitirá afrontar los nuevos retos a los que nos enfrentamos, y que requieren la participación de todos. De este modo, se pretende fomentar el perfeccionamiento personal, el sentido de la iniciativa, la integración en la vida activa y en la sociedad, la participación en el proceso democrático y la capacidad para adaptarse al cambio económico, tecnológico y social.

Se subraya la necesidad de:

- Tender puentes entre la educación, la formación y el trabajo a fin de realizar una oferta formativa adaptada a públicos y demandas cada vez más diversificados.
- Proporcionar a todas las personas el acceso a la educación, especialmente a las más desfavorecidas.
- Fomentar el aprendizaje en las organizaciones. Las empresas constituyen instrumentos de cualificación muy apreciables.
- Crear una cultura del aprendizaje que permita la vinculación de los procesos que llevamos a cabo en la escuela, la universidad, el trabajo, el tiempo libre y las actividades familiares.
- Proporcionar oportunidades para adquirir o actualizar competencias básicas (cultura tecnológica, idiomas y capacidad empresarial).
- Facilitar la formación inicial y continua de los profesores y formadores.

GRÁFICO I

La educación a lo largo de la vida como respuesta a las necesidades existentes



El marco diseñado quedó justificado por la necesidad de conjugar la dimensión socioeconómica y la cultural. Ambas requieren que la educación tenga un papel relevante en las políticas económicas y sociales, para así garantizar la cohesión y el pleno desarrollo de los ciudadanos (Consejo Europeo Lisboa, 2000). Ciertamente, el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la edad adulta resulta esencial para la promoción de la ciudadanía activa, la inclusión social, el desarrollo personal y el aprendizaje continuo.

De los objetivos y prioridades señalados por la Comisión Europea (2002) se desprende que, para conseguir que las personas adultas continúen formándose, es preciso:

- *Facilitar el acceso de todos a la educación.* Para ello, habrá que tomar como punto de partida los principios rectores del aprendizaje permanente, entre los que conviene subrayar: el fomento del desarrollo profesional, la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
- *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación,* que han de tener en cuenta las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto conlleva el reconocimiento, a través del sistema de homologación de créditos, de las competencias y las calificaciones.
- *Abrir los sistemas educativos al mundo exterior* para, de este modo, promover su utilidad social y laboral, y responder a las exigencias de la globalización.

Además, hay que señalar el hecho de que la Unión Europea no sólo ha generado resoluciones, acuerdos, comunicados y documentos, sino que en su seno se han celebrado numerosas conferencias dedicadas a este tema (Atenas, 1994; Dresde, 1994; Madrid, 1995; Florencia, 1996; Evora, 2000...) que han insistido en potenciar la dimensión europea de la educación de personas adultas. En ellas, también se ha resaltado la importancia de proporcionar a los ciudadanos una educación polivalente y de calidad que promueva el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas.

En los últimos tiempos, la política de la Unión Europea ha variado sensiblemente sus prioridades. El interés que el aprendizaje de la población adulta generó en los años noventa era consecuencia de la necesidad de mejorar, dados los elevados índices de desempleo, la «empleabilidad» y la adaptabilidad. En estos momentos, la situación es distinta: la Comisión Europea ha constatado la importancia de propiciar políticas integrales que permitan combinar mejor los objetivos sociales y culturales con los económicos.

Las últimas propuestas –recogidas en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (art. 14, 2000) y en la Constitución Europea (título III, cap. 5, 2004)– no sólo inciden en el derecho a la educación, sino también en el carácter permanente de ésta.

En el espacio europeo, la educación de adultos tiene que desempeñar aún un papel importante, puesto que un 25% de los jóvenes mayores de 22 años no dispone de estudios de educación secundaria. Por otro lado, el porcentaje de la población de entre 25 y 64 años que participa en una acción educativa constituye un 8,5% del total (Eurydice Eurostart, 2002).

LA REALIDAD ESPAÑOLA

Nuestro país cuenta con una gran tradición en esta práctica educativa. En los siglos XVIII y XIX –y particularmente en este último–, se llevaron a cabo actividades impulsadas tanto por el movimiento

de la Ilustración, como por las Sociedades Económicas de Amigos del País. A lo largo del XIX, y como consecuencia de la influencia del espíritu de la ilustración, la legislación establece lecciones de noche y de domingo para adultos. Estos proyectos de carácter liberal se implementaron a la par que la iglesia fomentaba, desde planteamientos más conservadores, la aparición de los ateneos obreros.

Durante los cuarenta primeros años del siglo pasado, se produjo la implantación generalizada de las clases nocturnas, con el fin de proporcionar instrucción básica y laboral a las clases obreras. En esta época, tiene lugar la primera campaña contra el analfabetismo y se crean las Misiones Pedagógicas, que preconizan una educación de adultos más innovadora. La II República, por su parte, mostró una especial preocupación por conseguir que la educación respondiera a las características, necesidades e intereses del adulto y de su entorno.

En la segunda mitad del siglo XX, se presta especial atención a la enseñanza básica y si intenta potenciar la creación de mano de obra cualificada. Sin embargo, se produce un cierto estancamiento, debido a que prevalecen, durante bastante tiempo, los planteamientos estructurales de la escuela primaria, lo que conlleva un predominio excesivo en todos los ámbitos de la educación del carácter compensatorio propio de ésta. Sin embargo, más adelante, comienza a detectarse una mayor preocupación por la educación de personas adultas por parte tanto del Estado –tal y como se aprecia en la Ley General de Educación de 1970 y en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990–, como de las autonomías, lo que conduce a la promulgación de diferentes leyes específicas.

Por otra parte, la publicación, en 1986, del Libro Blanco constituye un punto de inflexión de singular importancia. En él, se diseña –con la colaboración de todas las organizaciones implicadas– un nuevo modelo que propugna la reforma de este sector. A continuación, destacamos las principales directrices propuestas:

- *Facilitar una educación integral que permita:* la integración de las áreas de conocimiento, las actividades educativas y la formación con el medio social.
- *Asociar las cuatro áreas de conocimiento preferenciales,* de tal manera que sea posible proporcionar: una formación orientada al trabajo, una formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicos, una formación para el desarrollo personal y una formación general o de base que constituirá el fundamento de todas las demás.
- *Basar el diseño curricular en un sistema modular o en unidades formativas «capitalizables»,* con una organización, unos métodos de enseñanza y una evaluación que se adapten a las formas de pensamiento y conducta de los adultos. Así mismo, también es necesario articular las modalidades presencial y a distancia.
- *Conceder el principal protagonismo al Proyecto de base territorial,* que atenderá las demandas de una comarca, un distrito o un zona determinados.
- *Necesidad de priorizar la coordinación de las acciones* de los ministerios implicados en el área ocupacional.

Algunos de estas consideraciones fueron recogidas, parcialmente, en el título III de la LOGSE que ponía de manifiesto la relevancia de la educación permanente. Sin embargo, la mayoría no llegó a llevar-

se a cabo y quedó reducida a meras intenciones, aunque, en la práctica, algunas permanecen vigentes y numerosos centros se han adherido a ellas por iniciativa propia.

En el título III de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), se insiste en que la educación es un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. De este modo, es posible superar el modelo «remedial» o compensatorio y se reconocen como principios la adaptación curricular y la utilización de una metodología diferenciada. Los objetivos explicitados son:

- Adquirir o completar capacidades y conocimientos, y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- Desarrollar programas o cursos para responder las necesidades educativas específicas de los grupos sociales desfavorecidos.
- Mejorar la cualificación profesional o proporcionar una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Para alcanzar dichos objetivos, la oferta dirigida a las personas de más de 16 años que no finalizaron sus estudios básicos se centra en: la educación reglada –incluidas pruebas específicas para el acceso directo–; la formación profesional no reglada –es decir, la formación ocupacional, la formación continua y los programas de iniciación profesional–; y los programas educativos no formales orientados a la mejora de la capacidad de participación social, cultural y política.

Recientemente, se ha introducido una serie de medidas que inciden directamente en la temática que es objeto de nuestro estudio, y que están transformando este ámbito educativo. Para favorecer la formación a lo largo de toda la vida, se ha realizado la ordenación de un sistema integral de Formación Profesional, cualificaciones y acreditación (Ley Orgánica de la Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2002), que articula tres subsistemas interconectados –la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua en la empresa.

Por otra parte, para facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales se ha creado el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Esto ha supuesto un importante avance, puesto que favorece la transparencia de las cualificaciones profesionales en el marco de la Unión Europea y la libre circulación de todos los trabajadores.

Un reflejo de estos avances es el hecho de que todas las comunidades autónomas hayan legislado al respecto, y las de Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia dispongan de leyes propias. En ellas, se insiste, en la mayoría de los casos, en que lo idóneo es elaborar currículos específicos para la educación a distancia y en que es primordial atender a los grupos más desfavorecidos. Además, se pone de relieve que es necesario educar para la participación social crítica y fomentar la formación del profesorado, e imprescindible establecer una colaboración entre instituciones.

A modo de resumen, podemos decir que se constata que la evolución producida en nuestra nación refleja, en gran medida, los cambios fundamentales acontecidos en el plano internacional (Korsgaard, 1997). Se ha ampliado el campo de intervención, que estaba cen-

trado en la alfabetización y en la formación compensatoria; se ha tratado de superar el modelo escolar previo y sustituirlo por uno caracterizado por una concepción más social; se han creado cauces alternativos para la incorporación al sistema formal; se ha tratado de prestar especial atención a los colectivos con mayores carencias; y se ha incidido en la necesidad de crear diseños curriculares específicos que se adecuen a las características propias de la adultez. Sin embargo, con frecuencia, desde distintas instancias, se aboga por una visión neoliberal que recurre a razones económicas para defender la educación de adultos, que queda, por lo tanto, reducida al desarrollo del capital humano. El reto actual reside en conseguir que la práctica vincule la formación no sólo a la productividad económica, sino también a un aprendizaje para el perfeccionamiento personal y la participación ciudadana.

Durante largas décadas, han prevalecido en nuestro país diferentes subsistemas de formación de personas adultas insuficientemente articulados. Sería deseable *llegar a conseguir un sistema integrado al tiempo que descentralizado* que permita ofrecer unidades de aprendizaje que puedan acreditarse y capitalizarse, que posibilite seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Del mismo modo, habría que establecer mecanismos de reconocimiento y validación de las experiencias y habilidades adquiridas en cualquier contexto.

RETOS Y PROPUESTAS

La división tradicional de la vida en un período de educación, otro de trabajo y otro de jubilación ha quedado obsoleta dada la necesidad de renovar constantemente las competencias. Al objeto de garantizar el perfeccionamiento personal y poner en marcha la adaptación necesaria, cada persona ha de estar motivada para adoptar iniciativas en la adquisición del saber.

El aprendizaje no termina en una etapa concreta, sino que debe extenderse a lo largo de toda la vida. La educación permanente se ha convertido en una dimensión esencial de las políticas educativas, en una posibilidad y un derecho de todos los ciudadanos, que, a la vez, se percibe como una exigencia personal y colectiva.

La educación de personas adultas se plantea como una fuente de perfeccionamiento continuo para el ser humano, desde un punto de vista tanto personal, como social y profesional. Este campo educativo, de cuyas prácticas se tiene conocimiento desde las primeras civilizaciones, ha experimentado una importante evolución, ya que, aunque a lo largo de la historia autores relevantes defendieron la necesidad de prolongar la educación hasta edades avanzadas e, incluso, hasta el final de la vida, este presupuesto no se ha impuesto como una realidad hasta épocas recientes. En un principio, el objetivo principal fue la alfabetización de las clases populares. Hoy día, se apuesta, además, por la educación integral de la persona desde una perspectiva humanista y democrática.

Las experiencias llevadas a cabo en estos campos han dado lugar a una nueva visión de lo educativo, que se caracteriza por la defensa de supuestos más innovadores, alejados de la educación convencional, y, como consecuencia de esto, se ha producido una ruptura sin precedentes. La enseñanza tradicional aboga por el individualismo y la competitividad, se plantea desde la sociedad hacia la persona, mantiene una actitud esencialmente normativa y considera que la escuela es el único lugar donde se puede llevar a cabo

el aprendizaje. Sin embargo, desde los presupuestos de la educación de personas adultas se aboga por el trabajo en equipo y el reconocimiento de otros espacios donde se adquieren aprendizajes, y, además, se plantea desde la persona hacia la sociedad, y no a la inversa. El proceso educativo se concibe sin punto final y concede importancia tanto a los procesos formales, como a los no formales e informales. Por ello, la escuela deja de monopolizar la educación y la función orientadora del educador cobra especial relevancia, al tiempo que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace especial hincapié en el segundo término.

Como consecuencia de la evolución experimentada, se plantean nuevos retos, ya que es necesario:

- *Responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.* Para ello, es preciso promover el desarrollo de las competencias y destrezas necesarias para la búsqueda y la selección de la información más relevante con el fin de poder, luego, transformarla en conocimiento. Para lograrlo, se hace necesario un dominio funcional de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que permita participar en la interconexión global propia de nuestra sociedad. Por otra parte, el aprendizaje de lenguas extranjeras aparece como un requisito imprescindible para la comunicación, la movilidad y la libre circulación de todos los ciudadanos.
- *Desarrollar una ciudadanía activa y comprometida.* La educación constituye un elemento clave dentro del complejo proceso que es la modernización política y social, y la formación de ciudadanos autónomos, participativos y con espíritu crítico. Aunque la educación cívica debe estar presente en la enseñanza desde edades tempranas, la capacidad de decisión propia de la edad adulta hace que resulte especialmente relevante en este período.
- En este mismo sentido se expresa la Unión Europea (1996) cuando insiste en la necesidad de lograr un equilibrio entre las distintas dimensiones implicadas –personales, culturales, cívicas, sociales, económicas y laborales– y los principios democráticos. La educación para la ciudadanía ha de contemplar el fortalecimiento de la convivencia y la democracia.
- *Potenciar la educación en valores como eje del desarrollo humano en todas sus dimensiones.* Si tuviéramos que calificar la sociedad actual, podríamos describirla como una sociedad de lo efímero y lo transitorio, frente a la sociedad de lo estable y duradero que imperaba hasta hace tan solo unas décadas. Las transformaciones económicas, tecnológicas y sociopolíticas han ido cambiando los modos de vida, la cultura, las relaciones y, sobre todo, la valoración de los acontecimientos y de la vida misma.

La persona adulta se enfrenta a menudo a situaciones cuya compleja y difícil solución se ve, además, entorpecida por las diferencias intergeneracionales o derivadas de la concurrencia de otras culturas. Es preciso afrontar este reto desde una pedagogía axiológica, basada en los derechos humanos y, principalmente, en el respeto a la dignidad de la persona y a la diversidad cultural. Todo ello contribuirá a eliminar los prejuicios y estereotipos presentes, con cierta frecuencia, sobre

todo en las personas de edad más avanzada.

Ante estos retos, se puede formular una serie de propuestas que favorezca posibles líneas de actuación. Así, sería conveniente:

- *Incluir la educación de personas adultas en todas las iniciativas y programas sociales,* ya que esto constituiría una contribución esencial para lograr un desarrollo sostenible, la cohesión social y la solidaridad.
- *Reconocer que el aprendizaje de las personas adultas es una inversión* y no solamente una partida de consumo social o, mucho menos, un mero producto mercantil.
- *Aumentar las reservas de capital humano.* Para ello, habría que eliminar el analfabetismo, combatir la falta de competencias básicas de los jóvenes que abandonan la escuela, elevar el nivel de la formación profesional inicial e impulsar la inversión en formación continua.
- *Efectuar innovaciones curriculares.* Se considera indispensable fomentar no sólo las destrezas básicas, sino también la aptitud para aprender, comunicar, trabajar en equipo, analizar, diagnosticar y evaluar, así como el desarrollo de la autonomía, la independencia de espíritu y la capacidad de análisis. En suma, se pretende generar posibilidades para mejorar la propia formación en cualquier momento de la vida.
- *Utilizar métodos pedagógicos apropiados.* No se trata, simplemente, de adaptar los utilizados para niños y jóvenes. La formación debe centrarse en el alumno, y fomentar el aprender a aprender y el «autoaprendizaje». Esto exige la creación de sistemas modulares flexibles que rompan con las restricciones que imponen el espacio y el tiempo, y respondan a las circunstancias particulares de los adultos.
- *Establecer estrategias adecuadas.* Entre otras, cabe destacar: la formación en alternancia, los sistemas de rotación de puestos de trabajo, los créditos y los permisos para la formación, y las acciones de discriminación positiva –destinadas a aquellos colectivos menos cualificados o que presentan mayores dificultades para incorporarse al mundo del trabajo.

Como profesionales de la educación se nos presenta un desafío importante: contribuir a la construcción de un bienestar común, solidario y compartido, a fin de combatir las desigualdades. Y la educación a lo largo de la vida está llamada a desempeñar una función principal a la hora de hacer frente a este reto.

BIBLIOGRAFÍA

BELANGER, P.; GELPI, E. (eds.): *Lifelong Education, Éducation Permanente*. Hamburg, UNESCO Institute for Education, 1995.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro Blanco, Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI.* Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1994.

COMISIÓN EUROPEA: *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

— *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2000.
— *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, 2001.

COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2002): *Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente*. Bruselas, Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2002/c 163/01), 2002.

DELORS, J. (coord.): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA Y DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO Y ASUNTOS SOCIALES DE LA UNIÓN EUROPEA: *Hacer realidad el espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, Comisión Europea, 2001.

EURIDYCE Y EUROSTART: *Las cifras claves de la Educación en Europa-2002*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 2003.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. A. (coord.): *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.

GELPI, E.: *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid, Editorial Popular-OEI-Quinto Centenario, 1990.

KORSGAARD, O.: «COFINTEA V. Internalización y globalización», en *Revista de Educación de Adultos y desarrollo*, 49 (1997), pp. 9-30.

LEGRAND, P.: *Introducción a la educación permanente*. Barcelona, Teide/UNESCO, 1973.

MINISTERIO DDE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Legislación de Educación de Personas adultas*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Fondo Social Europeo, formato CD, 2004.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (BOE 238, del 4 de octubre).

LEY ORGÁNICA 10/2002, de Calidad de la Educación. (BOE 307, de 24 de diciembre).

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (BOE 147, de 20 de junio).

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E.; SARRATE CAPDEVILA, M. L. (coord.): *La educación de las personas adultas: retos de nuestro tiempo*. Madrid, Dykinson, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid, Secretaría General de Educación, 2004.

MARÍN IBÁÑEZ, R.: «La educación permanente: posibilidades a nivel nacional e internacional», en *Jornadas de Educación Permanente*. Gijón, Centro Asociado de Asturias, 1988, pp. 19-52.

MARTÍN GONZALEZ, M. T. (dir.): *Educación permanente para todos. Congreso Internacional La educación permanente ante el siglo XXI*. Madrid, UNED, 2002.

MEDINA FERNÁNDEZ, O.: «La especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad», en *Revista Educación*, 23, 3, (2000), pp. 91-140.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE): *Más allá de las palabras: políticas y práctica de la educación de adultos*. www.oecd.org/booksshop/, (2003).

ORTEGA ESTEBAN, J.: «Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (ed.): *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1998, pp. 161-182.

PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, V.: «Educación de adultos: aprendizaje permanente», en CAMACHO HERRERA, A.; J. DÍAZ SÁNCHEZ, J.: *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla, GISPS, 1998, pp. 209-215.

QUINTANA CABANAS, J. Mª: «La Educación de Personas Adultas como desarrollo personal y desarrollo de las comunidades», en *Revista Estudios de Pedagogía y Psicología*, 7, (1995), pp. 217-227.

REQUEJO OSORIO, A.: *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 2003

SANZ FERNÁNDEZ, F. (coord.): *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Madrid, UNED, 2002.

SARRATE CAPDEVILA, M. L.: «La problemática del abandono en la educación básica de adultos» en HERNÁNDEZ ARISTU, J.; LÓPEZ BLASCO, A. (comps.): *Cambio social y formación permanente*, 1996, pp. 139-146.

— *Educación de Adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias*. Madrid, Narcea, 1997.

— «La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea», en *Revista EducaciónEducación*, 21, 3, (2000b), pp. 245-262.

— «Factores incidentes en el aprendizaje de las personas adultas», en GONZÁLEZ, M. T. (dir): *Educación permanente para todos. Congreso Internacional La educación permanente ante el siglo XXI*. Madrid, UNED, 2002a, pp. 473-481.

— «La educación de personas adultas, ámbito prioritario de la educación permanente», en LÓPEZ-BARAJAS, E.; SARRATE, M. L. (coord.): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid, Dykinson, 2002b, pp. 17-58.

UNESCO (1977): *Actas de la Conferencia General. XIX Reunión. Nairobi 1976*. París, UNESCO, 1977.

— *CONFITEA. V Conferencia Intergubernamental de Educación de las Personas Adultas. Declaración de Hamburgo y La Agenda para el futuro*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1998.

— «Marco de Acción del Foro Mundial de Educación de Dakar», en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, 55, (2000a), pp. 19-30.

— *Rapport mondial sur l´éducation. Le droit à l´éducation. Vers l´éducation pour tous, tout au long de la vie*. París, Éditions UNESCO, 2000b.

— *Conferencia sobre educación de adultos: Avanzar con miras a los objetivos de la EFA y la Agenda de la COFINTEA V*. Sofía, UNESCO, 2002. www.icae.org.uy/icaepdfs/sofias.pdf

— *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos*. Bangkok, UNESCO, 2003

— *Conferencia Internacional de Educación: Mensaje de la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y Prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes*. http://portal.unesco.org/es/ev.php (2004).

LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA CON PERSONAS EN SITUACIÓN DE CONFLICTO SOCIAL

FERNANDO LÓPEZ NOGUERO*

RESUMEN. La Educación Social Especializada es uno de los ámbitos fundamentales de la Educación Social, y podría definirse brevemente como la actuación educativa con personas que se encuentran en situaciones difíciles o de conflicto social (internos de centros penitenciarios y ex-reclusos; minorías étnicas; transeúntes e indigentes; alcohólicos y toxicómanos; emigrantes, refugiados, etc.). Además, representa una forma alternativa de hacer frente a estas situaciones de conflicto social, cada vez más frecuentes, ya que su trabajo se centra en las personas, en el grupo como espacio de diálogo y cooperación, y en la capacidad creativa de cada ser humano. Según estos presupuestos, se hace perentorio defender un proceso educativo que responda a la necesidad de desarrollar estrategias socioeducativas desde un compromiso ético con la persona como facilitadora de procesos, y permita enfrentar las tensiones y los conflictos generados por un sistema social que es, en muchas ocasiones, injusto e inhumano. Es necesario que, desde el respeto a la dignidad humana, la Educación Social Especializada asuma la diversidad y eleve la autoestima los sujetos y los grupos para que estos puedan llegar a ser protagonistas de su propia vida.

ABSTRACT. Specialised Social Education is one of the fundamental areas of Social Education. It can be briefly defined as intervention, from an educational perspective, and is aimed at people who are in difficult or at-risk situations (prisoners and ex-prisoners, ethnic minorities, homeless and impoverished people, alcoholics and other substance abusers, emigrants, refugees, etc.). In addition to this, Specialised Social Education provides an alternative way of facing these ever increasing at-risk situations because it focuses on the person, on the group setting which provides a space for dialogue and cooperation, and on the creative capacity of each human being. Accordingly, it is vital to defend an educational process which responds to the need to develop socio-educational strategies, with an ethical commitment to involve the person in the process, and which allows the tensions and conflicts, created by a system which on many occasions is unjust and inhuman, to be confronted. With regard to respect for human dignity, Specialised Social Education must assume the diversity and raise the self-esteem of both the individual and the groups so that they can take control of their own lives.

(*) Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 57-71.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

En la actualidad, se aprecia cómo la Pedagogía Social va ocupando su propio espacio y adquiriendo una vigencia impensable hace pocas décadas. El nuevo contexto social en el que nos encontramos, el advenimiento de los sistemas democráticos imperantes en la actualidad, el concepto de estado del bienestar, el nuevo entorno pedagógico, las nuevas circunstancias sociales y culturales, etc. han hecho de la Educación Social uno de los objetivos prioritarios de las políticas socioeducativas actuales y una de las cuestiones que ocupan más espacio en el debate social cotidiano, como lo atestiguan el tiempo que constantemente se dedica a este tema en los medios de comunicación, los foros que han surgido y surgen al respecto (reuniones científicas, congresos, simposios, etc.), así como las publicaciones relacionadas con estas cuestiones que han visto la luz en estos años.

Desde que la educación es tal, siempre ha pretendido socializar a las personas, es decir, integrarlas de manera efectiva en la sociedad que les ha tocado vivir. Por ello, el hecho educativo no es –o, al menos, no debe ser– un proceso estático, y debe evolucionar constantemente y adaptarse a las transformaciones sociales que se vayan produciendo.

Sin embargo, este proceso de adaptación se está acelerando vertiginosamente. En efecto, el contexto social en el que nos ha tocado vivir está sufriendo un proceso de modernización acelerado que afecta a multitud de ámbitos –el cultural, el tecnológico, el económico, el relacional, el de la comunicación, etc.–, por lo que, ahora más que nunca, se hace necesaria una acomodación constante de la educación a los procesos de cambio social, a fin de que ésta pueda responder a las nuevas demandas de la comunidad.

En este sentido, en los últimos tiempos, se ha revisado en especial la educación formal y se ha analizado su efectividad que posee, en general, en la sociedad actual. En ocasiones, este tipo de educación es insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de todas las personas y, además, tiende a ser excesivamente uniforme, lo que no responde a las necesidades de hoy día.

Por todo lo citado, es evidente que el ritmo creciente al que evoluciona la sociedad actual hace que cada vez sea necesaria una mayor *formación/educación* social para desarrollar con suficiencia un papel que se integre en todos los ámbitos de la vida.

En un contexto como este, caracterizado por las tendencias y tensiones a las que nos hemos referido, la educación es una condición necesaria para entrar a formar parte del actual conglomerado social. Las personas necesitan –según nuestra opinión– conocer mejor las realidades, los intereses y las necesidades que les son propios y que les permiten, a partir de las esferas de lo local y lo particular, entrar en contacto con un mundo global.

Si consideramos al ser humano, a la persona, como un ser social en evolución, debemos suponerle inmerso en un proceso vital y permanente, que consta de diversas fases, cada una de las cuales conlleva la existencia de diferentes necesidades, capacidades, responsabilidades, problemáticas y retos derivados de sus características y su situación personal y social en un contexto muy determinado: territorial, económico, social, político, cultural, etc.

Según estos presupuestos, se hace perentorio defender una acción educativa que responda desde un compromiso ético con la persona a esta necesidad de aprender, facilite los procesos y permita enfrentar las tensiones y los conflictos generados por un sistema que resulta, en muchas ocasiones, injusto e inhumano.

Así, la nueva realidad social existente está configurando una modalidad pedagógica que se centra, por un lado, en el cuidado de una correcta socialización del ser humano y, por otro, en la intervención pedagógica con el fin de poner remedio a ciertas necesidades humanas que aquejan a nuestra sociedad. De esta forma:

> La Pedagogía Social es la ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas (Quintana Cabanas, 1995, pp. 24-25).

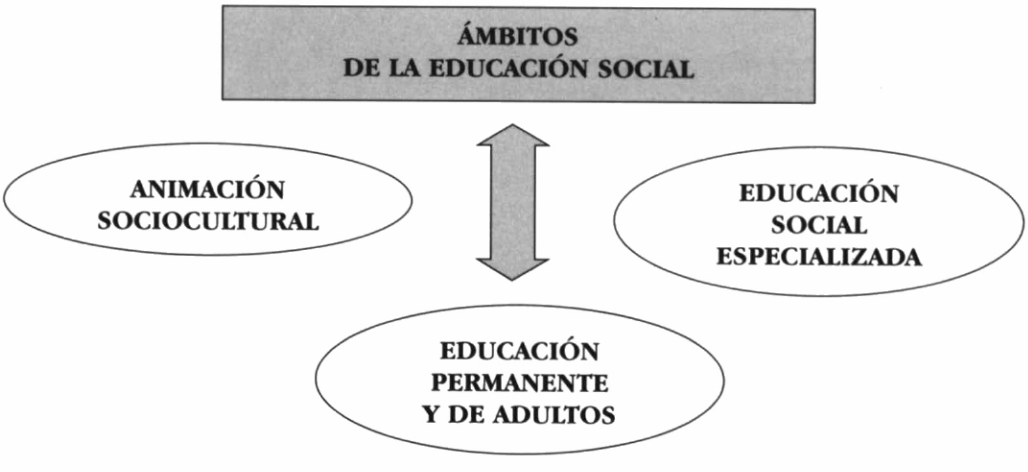
Como podemos inferir de esta definición, la Educación Social presenta dos dimensiones claramente diferenciadas: una normalizada –el proceso de socialización de los sujetos desde la infancia a la edad adulta–, y otra –propia de la educación especializada– que aborda el tratamiento y la intervención pedagógica con personas con problemas de adaptación social.

Por una parte, hay que recoger lo dicho por Quintana (1994, p. 9), que señala que la Educación Social posee el sentido de *intervención educativa*, ya que trata de ayudar al individuo a que se realice en él, de forma correcta, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas que le permitirá alcanzar niveles satisfactorios de convivencia y participación en el seno de la comunidad. Es lo que se define como:

> Una educación para el desarrollo de valores sociales, orientada al fomento del comportamiento democrático de todos los ciudadanos, así como al compromiso de construir la sociedad (Pérez Serrano, 2003, p.122).

Por otra parte, si nos atenemos a la otra visión que podemos tener de Educación Social, tendremos que hacer referencia a la dimensión educativa del trabajo social, basada en la promoción del bienestar social. Esta segunda vertiente de la Educación Social podría entenderse como una acción social que, básicamente, presta atención a problemas relacionados con la marginación o las carencias socia-

GRÁFICO I
Ámbitos de la Educación Social



les de grupos y colectivos. Llegados a este punto, quisiéramos destacar que:

> Los dos enfoques persisten en la actualidad y es necesario encontrar puntos de convergencia entre ambos, puesto que la Educación Social incumbe a todos los ciudadanos, sin exclusión. Por ello, es necesario hacer confluir ambos enfoques y orientar la educación social tanto hacia los sujetos que se encuentran en situaciones de marginación y exclusión social, como a la población normalizada (Pérez Serrano, 2003, p.123).

Una vez hecha esta introducción, se debe señalar que comúnmente se acepta que los tres ámbitos fundamentales de la educación social son la *animación sociocultural* (participación ciudadana, casas de cultura, ocio y tiempo libre, etc.), la *educación permanente y de adultos* (alfabetización de adultos, formación continua y ocupacional, educación familiar, universidades populares, acciones socioeducativas en la tercera edad, etc.) y la *educación social especializada*, que pasamos a desarrollar a continuación.

LA INADAPTACIÓN SOCIAL, LA BASE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

Pese a contar con una larga tradición en el ámbito de la sociología y el trabajo social, el concepto de inadaptación social sigue siendo poco preciso y resulta, incluso, difuso (Petrus, 1998), puesto que la inadaptación social no es propia de una categoría de edad, no implica una sola problemática, etc.

Las sociedades occidentales disfrutan de grandes avances que están permitiendo que importantes segmentos de población alcancen altos niveles de bienestar, sin embargo, subsisten y aparecen colectivos que se sitúan en esta difusa frontera de la inadaptación, la marginación y la exclusión social –transeúntes, inmigrantes, internos de prisiones, drogodependientes, refugiados, discapacitados sin recursos, familias monoparentales con cargas, minorías étnicas, etc.

Tizio (1998) apunta acertadamente que la inadaptación –categoría que nunca se expresa en primera persona, sino en tercera, puesto que es otro el que hace el juicio– se consolida a partir de algo excluido, es decir, desde siempre. Pero lo que define a la inadaptación en la actualidad es que los mencionados procesos afectan a grupos cada vez más amplios.

La Sociología abordó el fenómeno de la inadaptación desde el concepto de la desviación social, entendida como cualquier conducta que no encaja en un sistema social determinado. De esta forma, se debe reconocer que tanto la cultura, como la organización social casi nunca se integran de forma total, por lo que las tendencias a la no conformidad coexisten siempre con la propia vida social. Así, la desviación social es un fenómeno universal, aunque los límites de tolerancia varíen de un entorno social a otro (Guri, 2001, pp. 170-171).

En cualquier caso, al igual que la marginación o la exclusión, la inadaptación abarca un conjunto variado de problemas sociales cuya resolución es especialmente urgente y que requieren intervención. Su definición tiene que ver con cuestiones como:

- Sus grados y niveles.
- Los procesos que causan estos fenómenos.
- La relación entre los efectos excluyentes e incluyentes de estos fenómenos sociales.
- La relación entre los diferentes fenómenos de exclusión, inadaptación, marginación, etc.

Dada la relevancia de estos fenómenos sociales, se debe señalar que la inadaptación implica, generalmente, la separación de una persona o un grupo de la sociedad global, aunque el término inadaptación suele adquirir connotaciones diferentes en función del grupo al se haga referencia. En cualquier caso, hace referencia a todas o alguna de las siguientes realidades:

- La no aceptación de los valores y normas dominantes en la sociedad.
- Un trato discriminatorio respecto a la participación en los bienes materiales y simbólicos.
- El hecho de que, en general, estas personas se instalen fuera del sistema (De la Obra, 1999, p. 245).

Pasar de la inadaptación a la adaptación implica un proceso a través del cual un individuo se integra, se ajusta al medio social en que vive. Guri señala (2001, p. 171), citando a Rocher, que esta adaptación se produce mediante:

- Los dos principales mecanismos de socialización: el aprendizaje y la interiorización del otro.
- La influencia que ejercen los diversos agentes que participan en la socialización.
- La presión de los medios de pertenencia.
- La atracción ejercida por los medios de referencia.

Sin embargo, actuar sobre la inadaptación es muy distinto de curar una enfermedad, como señala Izquierdo al hacer referencia a los problemas de la modificación de la conducta inadaptada:

> No se trata de encontrar en el individuo un «virus» maligno, como hace la medicina y eliminarlo, ni tampoco de descubrir las «causas intrapsíquicas». Es la conducta la que debe cambiar. Las causas deben buscarse más bien en la relación del sujeto con su familia, ambiente cercano, etc. (Izquierdo, 2001, p. 385).

En estas situaciones socialmente conflictivas, la educación se revela como un arma poderosísima a la hora de transformar la realidad y tiene mucho que decir, y es concretamente la Educación Social Especializada la que puede actuar con más eficacia y solvencia sobre estas necesidades, problemáticas, etc.

LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

Si pidiéramos a un grupo de neófitos en Educación Social que nos diera una definición de ésta, la mayoría señalaría que se trata de un trabajo de carácter social y educativo realizado con jóvenes en situación de riesgo social, y la verdad es que, en un principio, así fue.

El pedagogo suizo J. H. Pestalozzi, considerado el precursor de la Educación Social, fundó diversos orfanatos y centros educativos para jóvenes en una situación social extrema y, en ellos, desarrolló su labor educativa, plena de compromiso social. Su teoría educativa se basó en el realismo social y, al mismo tiempo, en un humanismo que conducía a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social (Pérez Serrano, 2003, pp. 26-27).

De igual forma, y ya de una forma más sólida, la Pedagogía Social surge en Alemania durante la primera mitad del siglo XX, y cobra especial importancia durante las posguerras de la I y II Guerra Mundial. Así, las primeras acciones realizadas en el ámbito de la Educación Social tuvieron lugar durante estos períodos y se centraron en la marginación social y, especialmente, en un tramo concreto de

edad –la infancia y la adolescencia. Estas iniciativas pedagógicas se plasmaban en un trabajo que orientaba la atención social hacia este sector de la población, y combinaba la acción de pedagogos y juristas, psiquiatras y trabajadores sociales.

Así, las aportaciones en este sentido de Nohl y Gertrud Bäumer se encuentran, por méritos propios, entre las primeras referencias que se pueden encontrar a la hora de buscar las fuentes de esta nueva dimensión pedagógica, y sus planteamientos son los precursores de lo que se conoce como Educación Social.

De esta forma, no es extraño que, en un primer momento, se identificase la Educación Social con el trabajo socioeducativo con jóvenes en ambientes marginales o de riesgo social y que, aún hoy, estas actuaciones sigan constituyendo una parte muy destacable de la Educación Social –denominada Educación Social Especializada–, aunque, hoy en día, hayan adquirido una dimensión bastante más amplia que la primitiva. En este sentido, se reconoce que:

> Históricamente, en los ámbitos de infancia y juventud ha encontrado el educador lugares específicos para su acción educadora. Sin embargo, nuevas cuestiones sociales han ido dibujando nuevos ámbitos (Núñez, 1994, p. 128).

En la actualidad, cuando hablamos de Educación Social Especializada nos referimos a las alternativas educativas en situaciones en las que se plantean problemas sociales específicos: delincuencia, marginación, riesgo social, drogadicción, abandono, etc. Estas intervenciones se pueden realizar en paralelo al sistema educativo reglado o al margen de éste. Su objetivo fundamental es ayudar a solucionar, mediante estrategias socioeducativas, determinados problemas propios de la inadaptación, al tiempo que introduce la dimensión pedagógica en el trabajo social y asistencial con los sectores más desfavorecidos de la comunidad.

De esta forma, la principal meta que persigue es conseguir que las personas con las que se actúa –sujetos que se encuentran en una situación personal socialmente problemática– deseen y puedan convivir con los demás y, de esta forma, desarrollen y desplieguen su propia identidad como personas. En cuanto a su foco de actuación, se debe señalar que radica en la dinamización de las condiciones de la vida social y, especialmente, en la faceta educativa del trabajo social, puesto que se centra en personas con problemas de carencia y exclusión social y, especialmente, en aquellas que se encuentran en situaciones que se caracterizan por la dificultad y el conflicto social.

La educación juega un papel esencial en la inacabada tarea que es la formación del ser humano, y, por ello, podríamos añadir a este objetivo los que señala Petrus (1994, p. 192): concienciar a los individuos de su propia identidad y dignidad personal, y dar a cada uno de ellos la oportunidad de desarrollar y aumentar su propia calidad de vida.

Por lo que respecta a la especificidad de este ámbito socieducativo de actuación, hay que señalar que Núñez y Planas (1998) entienden la Educación Social como un soporte para acceder a, circular por y/o mantenerse en los circuitos sociales amplios, normalizados, mientras que

> La llamada «educación especializada» hace referencia al soporte particular que un sujeto pueda requerir –por los motivos que sean– para integrarse a la red normalizada. Desde esta perspectiva, la educación social ofrece siempre soportes culturales, socializadores, y en este sentido ejerce una función especializada (Núñez y Planas, 1998, p. 104).

Como señala Ortega (1999a, p. 7), en Francia –uno de los países más destacados en el ámbito de la Educación Social–, se habla de «educación especializada», y se obvia el término «social». La «educación especializada» francesa incluye lo que en España se denomina tanto «educación social especializada», como «educación especial» –la actuación sobre minusvalías o excepcionalidades. Nuestra óptica al respecto coincide con Ortega cuando señala que:

> La palabra «social» se ve reforzada y aclarada por el vocablo «especializada», que la hace distinguir de la educación llamada «especial» (Ortega, 1999a, p. 7).

Este punto de vista –que difiere del de la «educación especializada» francesa– hace hincapié en la dimensión social de la intervención, y se centra en la «dificultad y el conflicto social», es decir, su atención no se centra en los problemas psicológicos, fisiológicos, etc. de los individuos, a no ser que estos tengan significación social y deriven en problemáticas sociales (Ortega, 1999b). En todo caso, a pesar de las diferencias conceptuales existentes, algunas características de la Educación Social Especializada francesa ha sido imitado con frecuencia en otros países, incluido España.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA EN ESPAÑA

Las primeras experiencias de Educación Social Especializada en nuestro país se encuentran ligadas, al igual que en el resto de Europa, al ámbito de la infancia y la adolescencia. En este sentido, debemos señalar la existencia de instituciones como los albergues para niños inocentes, las inclusas, casas-cuna, casas de huérfanos, etc. surgidas ya en la Edad Media y el Renacimiento.

No obstante, algunos personajes más cercanos en el tiempo podrían considerarse los pioneros de la Educación Social Especializada en España. Entre ellos, podemos destacar a:

- José Pedragosa y Monclús, cuya dilatada trayectoria de compromiso en favor de los niños y jóvenes incluye como logro fundamental la fundación de la Casa de Familia –una institución educativa que, en su época, presentaba características inéditas, ya que se basaba en el método familiar, no se aplicaba una disciplina férrea, establecía un régimen de «puerta abierta» e individualizaba al máximo la actuación educativa–, y que él mismo dirigió. También hizo lo propio con el Patronato de Libertos y de la Infancia Abandonada o la Granja Agrícola de Plegamans.
- José Juan Piquer y Jover, que dedicó su vida a la educación y, especialmente, a la readaptación de niños marginados. Entre 1940 y 1971, sus actuaciones estuvieron ligadas a la Junta de Protección de Menores y al Tribunal Tutelar, donde creó un archivo pedagógico que debía servir como instrumento para el conocimiento y tratamiento de los chicos a su cargo. Este polifacético personaje escribió 47 obras pedagógicas, psicosociales y relacionadas con la protección de los menores.
- Ramón Albó trabajó –desde puestos de responsabilidad política (diputado a Cortes) y judicial (presidente del Tribunal Tutelar de Menores)– por la rehabilitación de niños delincuentes y creó la escuela de reforma Toribio Durán.

- Luis Amigó y Ferrer fundó el Asilo de Masamagrell para niños desamparados y una congregación religiosa para dirigir correccionales que fue el origen de las «escuelas de reforma» (Quintana, 1998).

En cualquier caso, se debe señalar que la Educación Social Especializada se introdujo en España desde Europa, y especialmente desde Francia, a través de Cataluña, aunque hubo que esperar a las últimas etapas del franquismo para que se iniciase en nuestro país la expansión de la Educación Social Especializada. Fue entonces cuando comenzó a extenderse la idea de que la atención de los niños y adolescentes internados en instituciones de «protección y reforma de menores» debía ser tarea de personas mínimamente cualificadas para ello (Núñez, 1998).

Tras varias etapas en las que se produjeron crisis, movimientos renovadores, etc., tanto la definición, como el concepto de «educación social especializada» han pasado a ser de uso más o menos generalizado en España, aunque se debe señalar que –tras llegar al convencimiento de que enviar a personas marginadas a centros cerrados es tratar de solucionar un problema social de forma penal, no educativa– se percibe, desde hace años, una clara tendencia a pasar de un diseño «asistencial» a un diseño más «sociocomunitario», que dé importancia no sólo a la problemática individual, sino también al contexto social y comunitario que la condiciona, y permita un tratamiento global incardinado en el entorno de las personas inadaptadas que conceda mayor relevancia a las actuaciones de carácter preventivo. En este sentido:

> La Educación Especializada, al margen del crecimiento de la acción social que la define, ha colaborado eficazmente para que la Administración pasara de una estrategia social asistencial a la adopción de una intervención socioeducativa, favoreciendo asimismo la tendencia a la desinstitucionalización y dar cierto carácter preventivo a sus acciones (Petrus, 1994, p. 192).

ÁMBITOS Y ÁREAS DE TRABAJO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA

La educación especializada posee un ámbito de actuación muy variable, que abarca lugares tales como los centros de menores, los talleres, los centros penitenciarios, la calle... y su campo es extremadamente diverso, ya que su trabajo oscila entre lo propiamente educativo, lo psicológico y lo social.

Se trata de un sector que realiza un trabajo socioeducativo muy diverso, que se encuentra constantemente inmerso en un proceso de cambio y evolución y abarca: familia, infancia, juventud, mujer, personas con minusvalías, tercera edad, presos y ex-reclusos, minorías étnicas, transeúntes e indigentes, alcohólicos y toxicómanos, emigrantes, refugiados y asilados, etc. No obstante, esta relación está abierta a la incorporación y/o eliminación de áreas de trabajo en función de lo que acontezca durante los próximos años:

De esta forma, podemos encontrar educadores sociales especializados en los tribunal de menores, los centros de educación secundaria, los centros penitenciarios, las residencias infantiles, los centros de acogida, las casas de juventud, las residencias de ancianos, los centros de día, las asociaciones ciudadanas, los centros de tiempo libre, las ludotecas, los centros cívicos, las residencias juveniles, los centros de protección de menores, los centros de atención al toxicómano, la educación de calle, los museos, los centros hospitalarios, las escuelas-taller, los centros

de atención al ludópata, los equipamientos medioambientales, los centros sociolaborales y los programas de formación ocupacional, las bibliotecas infantiles, las escuelas de animación y tiempo libre, etc.

En resumen, se puede señalar que los ámbitos en los que interviene el «educador social especializado» son muy diversos aunque, en un esfuerzo simplificador, podrían sintetizarse en tres:

- El barrio o zona social concreta (la educación de calle, etc.).
- Los núcleos institucionales habituales en nuestra sociedad (la familia, las asociaciones, los centros cívicos, etc.).
- Las instituciones creadas específicamente para la intervención social (las instituciones penitenciarias, los centros para el tratamiento de las drogodependencias, etc.).

LA EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Como ya hemos señalado con anterioridad, la Educación Social surgió en Europa a principios del siglo XX como una práctica que pretendía adoptar un enfoque educativo a la hora de hacer frente al trabajo social con jóvenes en situación de marginación, riesgo social, etc. Sin embargo, es cierto que, como señala Petrus:

> A pesar de que las relaciones entre educación social y marginación son evidentes, con la marginación no se agota el ámbito de la educación social (1998, p. 27).

En este sentido, coincidimos con Trilla (1998, p. 130) cuando apunta que la implantación de la Diplomatura en Educación Social amplió el abanico de las que, hasta ese momento, *de facto*, se consideraban las principales tareas de la Pedagogía Social (las toxicomanías, los jóvenes en situación de riesgo social, la pedagogía penitenciaria, etc.).

No obstante, a pesar de la mejora tanto de la cantidad, como de la calidad de la Educación Social, la actuación socioeducativa sobre las situaciones de inadaptación social, marginación, riesgo social, dificultad y conflicto social, etc. es aún uno de los aspectos principales de la Pedagogía Social. Y esta situación resulta especialmente relevante cuando se hace referencia a los menores y jóvenes, puesto que, en la actualidad, la mayoría de las iniciativas socioeducativas trabajan en esta línea (los centros de menores, la educación de calle, las actuaciones concretas con niños desamparados, maltratados, drogadictos, etc.). Por este motivo, sería interesante prestarle a esta dimensión específica de la Educación Social Especializada la atención que merece, aunque ello no significa, en modo alguno, que ésta no se extienda también a los adultos.

Las intervenciones con infancia y adolescencia han de ser consideradas desde una doble perspectiva: preventiva y reeducadora. En este sentido, se contempla el trabajo educativo con la infancia y la juventud como colectivos, pero también la intervención en situaciones de marginación o riesgo social con la infancia y la juventud maltratada, tutelada, en riesgo social, fracaso escolar, etc. En cualquier caso, cuando desarrollemos nuestras acciones socioeducativas con niños y adolescentes, deberemos tratar de actuar sobre:

- El sujeto, es decir, el menor que sufre una situación de conflicto social, que habremos de abordar de forma global y teniendo en cuenta toda su complejidad.
- La situación o, dicho de otro modo, la interacción y las dinámicas relacionadas que se generan entre los sujetos.

Cuando se trabaja con niños y jóvenes, hay que tener muy presente que los procesos, los problemas y las situaciones –tanto personales, como grupales– presentes en la realidad social son muy complejos, puesto que en el ámbito social existen diferentes variables interconectadas que necesariamente deben ser entendidas y comprendidas desde esta idea de complejidad e interrelación.

En este sentido, la población infantil y juvenil en situaciones de conflicto social presenta una serie de problemáticas complejas y diversas a las que, necesariamente, se debe atender aportando respuestas creativas y, para ello, hay que tomar como punto de partida las complejas necesidades reales de los destinatarios de la actuación de la Educación Social Especializada. En resumen, para ser eficaces en nuestras actuaciones, debemos tender una visión compleja de la realidad.

No obstante, la tendencia de la acción social con niños y jóvenes no ha sido precisamente la de enfrentarse a las situaciones de forma global e integral, más bien todo lo contrario: la formación, la documentación, la experiencia, etc. en este campo se encuentran diluidas en multitud de disciplinas y ámbitos (trabajo social, psicología, pedagogía, derecho, medicina, psiquiatría, etc.), lo que ha impedido un acercamiento global, complejo e interdisciplinar de acuerdo con el que sería el enfoque más adecuado.

Un ejemplo tradicional del trabajo socioeducativo especializado con niños y adolescentes es el que desarrollan los educadores de calle, agentes de cambio social que actúan, de modo informal, en ambientes de riesgo social, a fin de aglutinar a los jóvenes bajo un cierto control educativo y prevenir una conducta delictiva.

Como señala Quintana (1984, p. 430), la función del educador de calle es entrar en contacto con niños y jóvenes de barrio que ofrezcan problemas de «pre-delincuencia» o delincuencia con el objetivo de servir de puente entre ellos y su entorno, permitirles una inserción paulatina y crítica en su mundo, y sensibilizarles, además, acerca de los problemas propios de éste.

EL EDUCADOR SOCIAL ESPECIALIZADO

Si hacemos referencia a la aparición de la figura de educador social especializado, deberíamos remontarnos al nacimiento del concepto de estado de bienestar, que tiene su origen en la profunda crisis vivida en Europa, especialmente a partir de 1945 –miseria, desigualdades sociales, proliferación de huérfanos, etc.

Con posterioridad, la evolución de la labor del educador social especializado ha estado ligada a la de los servicios e instituciones de asistencia social y psicopedagógica de cada país. En estos centros y servicios, la misión de algunos –guardianes, cuidadores, celadores, etc.– era llevar a cabo las tareas más ingratas, menos reconocidas. Como señala Núñez (1994, p. 125), a este nuevo profesional se le adjudicó, por un lado, una cierta función de control y, por otro, una cierta, o mejor incierta, función sociopedagógica.

Cuando estas figuras se reconvirtieron y aparecieron, simultáneamente, figuras educativas surgidas al margen de la educación formal –al amparo de los movimientos juveniles, cristianos de base, scouts, colonias, etc.– surge realmente, con auténtica carta de naturaleza, el educador social especializado. La profesión de educador social especializado converge con otras reconocidas desde hace tiempo –médicos, pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos, etc.–, construye su discurso principalmente desde la experiencia y recurre frecuentemente para ello a las disciplinas ya establecidas como la psicología, la pedagogía, la psiquiatría, el derecho, etc.).

El educador social especializado es un profesional o un voluntario que interviene, que es protagonista, y hace protagonistas a sus destinatarios de una acción social cuyo fin es modificar determinadas situaciones personales y sociales –de riesgo social, marginación, etc.– a través de estrategias educativas. En este sentido, el educador especializado pretende concienciar a los individuos de su propia identidad y su dignidad personal, y proporcionar a cada uno de ellos la posibilidad de mejorar su propia calidad de vida.

Como señala la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Especializados (FEAPEE), el educador especializado es:

> El profesional de la educación, de atención directa, que trabaja en el marco de la vida cotidiana con sujetos, grupos y comunidades, que por diversas causas físicas, psíquicas y sociales, se encuentran en situaciones de riesgo, dificultad consigo mismo o con el entorno inmediato (marginación o inadaptación). El trabajo del Educador Especializado es el de potenciar el desarrollo de los recursos del sujeto, que faciliten su inserción social activa, y facilitar su circulación en un entorno comunitario más amplio (Balsa, 2004, p. 15).

En este sentido, los ejes que delimitan el campo de trabajo de los educadores sociales especializados son los propuestos en el gráfico II.

La labor del educador social especializado difiere notablemente de la de otros educadores, especialmente de la de aquellos que se ocupan de la educación formal, y sus objetivos pasan por la recuperación para la educación y la sociedad de los adolescentes y los jóvenes marginados (VV.AA., 1987, pp. 15-17). Se trata, en suma, de una actuación humana, educativa, técnica –en función del área de trabajo– y de carácter socio-comunitario mediante la que el educador social especializado desarrolla un trabajo eminentemente pedagógico, potencia las capacidades de los sujetos y vincula a las instituciones (la familia, la escuela, las instituciones cerradas y otras existentes en el entorno, etc.) en los distintos espacios en los que desarrolla su labor.

GRÁFICO II

Ejes que delimitan el campo de trabajo de los educadores sociales especializados



Coincidimos con los autores anteriormente citados cuando señalan que los educadores sociales especializados desarrollan, con mucha frecuencia, una actividad muy variable, siempre adaptada a los problemas familiares, sociales, psicológicos... que presenten los jóvenes con los que realizan su labor. Así, el educador social puede, unas veces, actuar como impulsor de alternativas ocupacionales, otras realizar su labor como educador de calle, otras trabajar con las familias de los jóvenes, etc. En ocasiones, incluso, puede llegar a desarrollar la función de asesor jurídico para ayudar a los jóvenes a resolver determinados problemas relacionados con la justicia.

En cualquier caso, el educador social especializado que trabaje con menores y/o jóvenes en situación de riesgo social ha de basar su labor en la convivencia, y establecer una relación fluida y cualificada con los chicos con los que lleve a cabo su labor profesional. En esta línea, según Petrus (1994), el educador social especializado debería:

- Estar capacitado para establecer unas buenas relaciones comunicativas.
- Saber orientar y facilitar el aprendizaje de contenidos y habilidades sociales.
- Estar en posesión de los conocimientos psicosociales suficientes para comprender correctamente los problemas de las personas con las que desarrolla su labor.
- Tener habilidades y aptitudes para trabajar tanto en medios abiertos como institucionales.

En suma, debe estar preparado para trabajar teniendo en cuenta no sólo la problemática individual, sino también todas las variables del contexto social y comunitario que la condicionan. Además, ha de conceder importancia a las actuaciones de carácter preventivo, ya que al educador social especializado

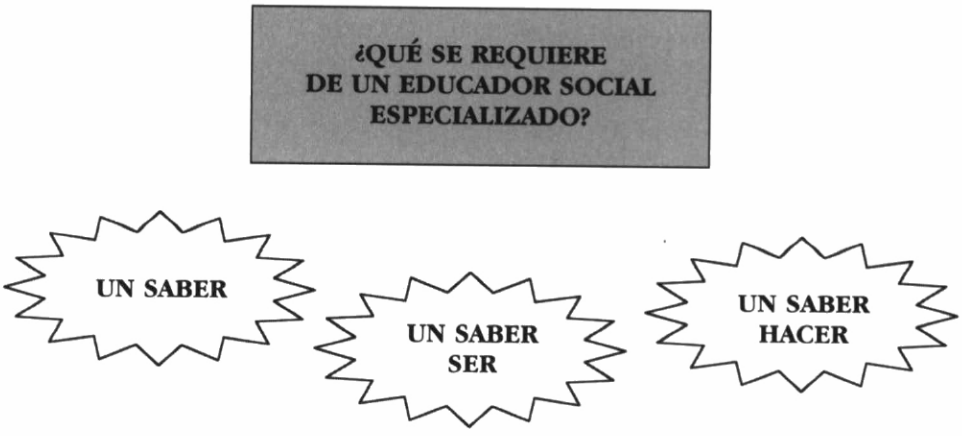
> Le compete conocer las diferentes realidades sociales que configuran las nuevas formas de marginación y de inadaptación, interviniendo profesionalmente cerca de ellos a fin de desarrollar los recursos necesarios para facilitar la inserción social de los ciudadanos, de manera especial la de aquellos que viven en situación de riesgo social (Petrus, 1994, pp.192-193).

Por lo que respecta al perfil del educador social especializado, se requiere de esta figura un *saber* –unos conocimientos e instrumentos conceptuales que sirvan como marco de referencia de sus actuaciones, que se desarrollarán, generalmente, alrededor de la educación no formal–, un *saber ser* –unas condiciones personales: madurez, implicación en el trabajo, capacidad de contacto y empatía, etc.– y un *saber hacer* –los instrumentos técnicos, vehículos de actuación socioeducativa, etc.

Si analizamos las características que deberían tener los educadores sociales especializados, podríamos señalar que esta labor requiere madurez y equilibrio personal, una importante capacidad para realizar un análisis (crítico) de la realidad, el conocimiento del entorno de trabajo, capacidad gestora y de planificación, el conocimiento de los destinatarios de la intervención, capacidad de relación y comunicación, competencias psicopedagógicas, capacidad de trabajar en equipos interdisciplinares...

Este último aspecto reseñado es especialmente importante, ya que el educador social especializado siempre trabaja en equipo, puesto que se debe integrar en el equipo interdisciplinar –formado por un psicólogo, un trabajador social, un mediador familiar, etc.– que aborda cada pro-

GRÁFICO III
Requisitos para ser educador social especializado



blemática. No obstante, también necesita tener la posibilidad de reflexionar acerca de su práctica y cuestionarla críticamente.

CONCLUSIONES

Vivimos en una sociedad cambiante, diversa y convulsa, trufada de necesidades y carencias, una sociedad que posee conciencia de su responsabilidad a la hora de hacer frente a esos nuevos problemas humano-sociales. Por este motivo, trata de cubrir esas necesidades con legislaciones y normativas específicas, y dispone recursos humanos, sociales, materiales y económicos. Sin embargo, en muchas ocasiones, se detecta una evidente desconexión entre las necesidades, las políticas sociales y la práctica que llevan a cabo los educadores sociales especializados, y pensamos que esto debe evitarse si realmente se desea propiciar procesos eficaces y operativos de cambio social, puesto que los educadores sociales especializados no siempre cuentan con los medios necesarios o el respaldo de la administración a la labor que desarrollan.

Las situaciones sociales de carácter conflictivo suponen la necesidad de intervenciones interdisciplinares eficaces que eliminen o, cuando menos, palien, como ya hemos comentado, esta desconexión existente. Estas situaciones de desequilibrio e inestabilidad social no se remediarán simplemente poniendo en juego recursos económicos, es necesario dar un giro a la acción social, y este giro ha de estar basado en el análisis de la realidad, y debe ir acompañado de medidas pedagógicas de carácter especializado desarrolladas por agentes cualificados.

Tratamos de conseguir, como afirma Ortega (1999a), una Educación Social que promueva una sociedad que eduque y una educación que socialice, y que, a la vez, mediante la educación ayude a prevenir, compensar y reconducir la dificultad, la exclusión o el conflicto social de los sujetos y los grupos. En este sentido, el autor indica que:

> Se educa al grupo y el grupo educa al individuo. Los individuos forman la comunidad y la comunidad forma a los individuos. Los individuos forman grupos, pero los grupos forman a los

> individuos. No hay educación individual que no sea comunitaria y social. No hay educación que no provenga de la comunidad o del grupo social que rodea al individuo (Ortega, 1999a, p. 23).

Para superar este reto, los instrumentos más adecuados son –como señala Picornell (2002, p. 181)– la formación y la investigación. En efecto, el profesional que trabaje en el ámbito de la Educación Social Especializada debe adaptarse a los tiempos, reflexionar sobre el desarrollo de las políticas sociales, articular estrategias eficaces –siempre en sintonía con las variables demandas de la sociedad–, afrontar su trabajo con calidad, eficacia y profesionalidad y siempre desde una base de carácter epistemológico que fundamente las actuaciones que lleve a cabo. En cualquier caso, debería tener siempre en cuenta el ámbito social de su trabajo y el carácter educativo de sus actuaciones.

En este sentido, se nos antoja fundamental que estos agentes estén cualificados. La formación se ha ido conformando en función del proceso de vertebración de este colectivo, que fue generando una serie de demandas de formación que dieron lugar a la creación de una serie de centros e instituciones que trataron de cubrirlas.

Así, estos agentes de cambio social deberían contar con una sólida base en Educación Social, y especializarse posteriormente en función de las demandas y necesidades de la labor social que desarrollen.

Por último, quisiéramos hacer hincapié en el marcado perfil «agógico» y reeducador de la Educación Social Especializada. Es importante recordar, en todo momento, que trabajamos con personas y que, por lo tanto, en nuestra actuación, han de primar las relaciones humanas de calidad. Debemos buscar siempre la participación y la implicación del sujeto en el proceso. A este respecto, hay que señalar que Ortega pone de manifiesto la conveniencia de hablar de Educación Social Especializada «con» menores en dificultad y en conflicto social:

> Decimos «con» menores, mejor que «en ámbitos de menores» (...), al querer acentuar en cierto grado lo «topológico». Al preferir hablar de educación «con», queremos reflejar la importancia de los sujetos, su participación imprescindible, a la vez que intentamos decir que estamos ante una acción en compañía, compartida entre el educador y el educando. Los menores de «marras» no son objetos sino sujetos, aunque a veces sean sujetos pacientes inicialmente de la acción (Ortega, 1999a, p. 7).

La Educación Social Especializada no puede limitarse a un conjunto de acciones dispersas, o a una serie de prógramas inconexos entre sí, sino que debe tender al logro de unidad y coherencia en los procesos. De igual forma, se debería partir del concepto de persona, de individuo, como ser único e irrepetible.

Desde esta perspectiva, el educador social especializado no debería condicionar, en su labor habitual, el comportamiento de las personas, sino todo lo contrario, ya que sus actuaciones deberían ser compatibles con la libertad. Su actuación debería ser fundamentalmente orientadora, «agógica» y, a ser posible, no autoritaria.

En la situación actual, la Educación Social Especializada representa una alternativa, ya que pone el énfasis en las personas, en el grupo como espacio de diálogo y cooperación, y en la creatividad del ser humano. Esta nueva visión de la intervención puede ayudar a encontrar y construir alternativas coherentes que permi-

tan un desarrollo personal y social justo, solidario y respetuoso con la dignidad humana, asuman la diversidad y eleven la autoestima los sujetos y los grupos hasta convertirlos en protagonistas de su propia vida.

BIBLIOGRAFÍA

BALSA, A. (coord.): *Índice de documentos del Grupo de Educación Social Especiali-zada*, en http://www.eduso.net/archivos/EducEsp.pdf, 2004.

DE LA OBRA, S.: «Memorias de la exclusión. Pobreza, marginación socioeconómica y cultura», en PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Exclusión e integración social*. Sevilla, Universidad, 1999.

GURI, F. J.: «Sociología de la inadaptación», en GONZÁLEZ, E. (coord.): *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid, CCS, 2001, pp. 159-180.

IZQUIERDO, A.: «Intervención psicoeducativa y comunitaria en situaciones de desamparo/conflicto social», en GONZÁLEZ, E. (coord.): *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid, CCS, 2001, pp. 379-407.

NÚÑEZ, V.: «El educador especializado» en SÁEZ, J. (coord.): *El educador social*. Murcia, Universidad, 1994, pp. 125-141.

NÚÑEZ, V.; PLANAS, T.: «La Educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1998, pp. 103-129.

ORTEGA, J. (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999a.

— *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999b.

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social / Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003.

PICORNELL, A.: «Pedagogía Social y Trabajo Social. Su docencia universitaria», en ORTEGA, J. (coord.): *Nuevos retos de la Pedagogía Social: la formación del profesorado*. Salamanca, SIPS, 2002, pp. 178-182.

PETRUS, A.: «Educación Social y perfil del educador/a social», en SÁEZ, J. (coord.): *El educador social*. Murcia, Universidad, 1994, pp. 165-214.

PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1998.

QUINTANA, J. M.: *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid, Narcea, 1994.

— *Pedagogía Social*. Madrid, Dykinson, 1995.

— «Antecedentes Históricos de la Educación Social», en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1998, pp. 67-91.

ROCHER, G.: *Introducción a la Sociología general*. Barcelona, Editorial Herder, 1973.

TIZIO, H.: «La categoría "inadaptación social"», en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1998, pp. 92-129.

TRILLA, J.: «Animación Sociocultural y Educación en el Tiempo Libre», en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1998, pp. 130-153.

VV. AA.: «Educadores para jóvenes marginados», en *Comunidad Escolar*, 130 (1987), pp. 15-17.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y EL DESARROLLO COMUNITARIO COMO EDUCACIÓN SOCIAL

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ*

RESUMEN. El artículo presenta la cultura como un medio para analizar el lugar que cada uno ocupa en la sociedad y resalta el sentimiento de pertenencia a una comunidad de referencia dentro de un marco democrático y dialogal. Desde la Animación Sociocultural y el Desarrollo comunitario, y en el marco que constituye la Educación Social, se intenta atender a las necesidades de la comunidad para así transformar la realidad. La animación se concibe como un medio de potenciar el desarrollo de las comunidades y apuesta por la democracia cultural. Desde los diferentes organismos nacionales e internacionales, se aboga por repensar las políticas culturales.

ABSTRACT. This article proposes culture as a way of analysing the place each of us occupies in society, as well as highlighting our sense of belonging to a particular community within a democratic and dialogal framework. From within the framework of Social Education, Sociocultural Animation and Community Development attempt to address the needs of the community in order to transform the reality. Animation is understood to be a way of empowering the development of communities and it champions cultural democracy. The rethinking of cultural policies is advocated by various national and international bodies.

La cultura son muchas cosas. Está en todas partes, y configura una compleja red de creencias, saberes, símbolos, costumbres, representaciones, hábitos, capacidades, valores, prácticas, instituciones, aprendizajes, conductas, lenguajes, obras artísticas, tecnologías... a la que se ha ido acomodando una amplia gama de connotaciones y usos. Entre ellos están, tal y como nos recuerda Williams (1983), los que han permitido pasar de su sentido metafórico inicial –de acuerdo con el cual la cultura se remitía a una característica definitoria de los seres humanos y de las realidades sociales que se encarnaba en personas, comunidades o países «cultivados»–, a otros que lo han ido dotando de mayor abstracción y que atañen tanto en lo que se refiere a su inserción en procesos particulares de desarrollo de los individuos y de los grupos, como a los asuntos o dinámicas generales que afectan al conjunto de la sociedad.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 73-88.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

El hecho mismo de considerar la cultura y las culturas como sistemas completos sometidos a intereses estratégicos y políticos de distinto signo ha incidido sobremanera en este cambio de percepción, en el que las clásicas contraposiciones entre tradición y modernidad, identidad y diversidad, popular y elitista, rural y urbana, local y universal, etc. han dado paso a otras lecturas acerca de sus cometidos y finalidades. En líneas generales, se ven favorecidas por la consolidación de los derechos culturales como parte integrante de los Derechos Humanos, lo que hace imposible desligar la cultura de las políticas de desarrollo, ya que ésta es considerada el «cuarto pilar» del desarrollo (Hawkes, 2001), y pasa a constituir, junto al desarrollo social, económica y ambiental sostenible, uno más de los objetivos que se pretenden lograr. La reciente Conferencia de Aalborg + 10 –celebrada del 9 al 11 de junio de 2004, y que rememoraba la aprobación de la *Carta de las Ciudades Europeas hacia la Sostenibilidad* el 27 de mayo de 1994–, refrendó esta postura, e hizo mención expresa a la necesidad de comprometerse con una articulación transversal e integrada de la cultura en las políticas públicas y en los planes de acción local.

En esta transición histórica, no puede obviarse que –tal y como ha subrayado Hall (1997)– la cultura ha ido ganando relevancia directa en nuestras prácticas sociales más cotidianas, y constituye uno de los principales medios de creación, producción, divulgación y actuación humana. Sea cual sea el papel que nos corresponda desempeñar, a ellas se asocian unos determinados significados e impactos cuya naturaleza implícita o explícita es preciso interpretar a la luz del conocimiento y de la experiencia de los sujetos (Geertz, 1996), en estrecha interdependencia con la estructura social de la que formamos parte y que, de un modo u otro, contribuimos a tejer. Al respecto, cabe señalar que la cultura permite a cada individuo, grupo o comunidad tomar conciencia de su posición en el escenario socio-histórico, ya que algunas modalidades inhiben o activan las desigualdades sociales. En consecuencia, la cultura es apreciada como un importante

> Indicador de las diferencias y similitudes de gusto y estatus dentro de los grupos sociales (Miller y Yúdice, 2004, p. 11).

La discutida analogía entre los procesos culturales y los procesos de civilización, cuyo origen intelectual alentó decisivamente la obra del antropólogo evolucionista Edward B. Taylor cuando, a mediados del siglo XIX, equiparó cultura y civilización, ilustra hasta qué punto las culturas no pueden situarse al margen de las realidades sociales en las que se inscriben y con las que interactúan en mayor o menor grado, restringiendo o acrecentando la proyección espacial y temporal de sus registros lingüísticos, axiológicos, éticos, estéticos, religiosos, etc.

En este contexto, lo que hoy conocemos como «diversidad cultural», se asienta en una profunda revisión crítica de los posicionamientos etnocéntricos y «esencialistas» de las prácticas culturales, y nos retrotrae a lo que ya Herder, que insistía en la necesidad de hablar de culturas en plural, cuestionaba de la imagen unilineal y eurocéntrica que comenzó a adoptar la cultura en las últimas décadas del siglo XVIII. Al hacerlo, además de contrarrestar el afán hegemónico y ortodoxo de la civilización occidental –muy influenciada por la creciente maquinización e industrialización de los estilos de vida–, pretendía vigorizar la pluralidad cultural inherente a las tradiciones cultivadas por todos los pueblos y naciones del mundo, que se

ven cada vez más amenazadas en sus señas de identidad. La cultura es, de facto, culturas (Carrithers, 1995), culturas con las que nos identificamos y desde las que hemos de dialogar con la intención de procurar un mundo más humano, complementario en su variedad.

LAS CULTURAS EN LAS COMUNIDADES LOCALES

El reconocimiento y la puesta en valor del patrimonio cultural existente en cada sociedad y de su carácter internamente diferencial y externamente diferenciador, lejos de constituir un obstáculo para el logro de una igualdad garante de derechos para las personas y los colectivos sociales, ha hecho todavía más visible –por urgente e ineludible– la voluntad de construir una convivencia más tolerante, solidaria y justa. Por consiguiente, es preciso reafirmar la importancia de la educación y las prácticas socioculturales en la promoción de un desarrollo personal y colectivo congruente con los desafíos que dicha convivencia comporta, e incrementar –en los términos que se apuntan– el sentimiento de pertenencia a una comunidad política de referencia –inclusiva y no discriminatoria–, que mueva a las personas, en un marco democrático y dialogal,

> Hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica. (Bartolomé y Cabrera, 2003, p. 46).

La Educación Social lleva tiempo haciendo suyas muchas de estas inquietudes y realizaciones, y vinculando su quehacer «pedagógico» y «social» a diversas áreas y estrategias metodológicas, entre las que ocupan un lugar destacado la *Animación Sociocultural* y el *Desarrollo Comunitario*, con un propósito principal: transformar las condiciones que impiden y/o limitan la vida de las personas en su medio social, mediante la promoción de una mejora significativa de su bienestar y calidad de vida, y la integración de lo educativo en la sociedad y de lo pedagógico en el trabajo social (Orte y March, 2001).

En sus propuestas e iniciativas, las prácticas socioeducativas reivindican el protagonismo de las culturas y de las comunidades locales como pretexto y contexto de una educación capaz de afrontar las críticas circunstancias en las que está inmersa la sociedad contemporánea, y atribuyen a la *animación* y al *trabajo comunitario* un enorme potencial discursivo, reflexivo y de praxis, cuya fuerza pedagógica no puede desligarse de las prácticas políticas y las relaciones de poder (Giroux, 2001), ya que es imposible abstraer las esferas sociales e institucionales en las que éstas se concretan de los mecanismos que las personas utilizan para definirse a sí mismas y definir las relaciones que establecen con el mundo social. Al reclamar la primacía de lo político y lo pedagógico en el concepto y la práctica del trabajo cultural, no podemos eludir por más tiempo la búsqueda de nuevos rumbos para extender

> Las posibilidades de crear nuevas esferas públicas donde los principios de igualdad, libertad y justicia se conviertan en los principios organizadores primarios para estructurar las relaciones entre el yo y los demás (Giroux, 1997, p. 17).

Para esto, en opinión de Giroux, deberemos ser conscientes de la complejidad inherente a las prácticas –y, también, a las teorías– educativas, y de la especificidad de los problemas, ámbitos y lugares en los que éstas podrán desplegarse –entre otros, creemos, aquellos que toman como soporte la *Animación Sociocultural* y el *Desarrollo Comunitario*.

La primera resalta el peso de la educación en los procesos y las prácticas socioculturales con estrategias metodológicas que promueven la iniciativa, la auto-organización, la participación y la acción autónoma de los individuos en los grupos y las comunidades de las que forman parte, y cuyo fundamento debería situarnos en el logro de una verdadera democracia cultural

> En la que el contenido, forma y desarrollo de las acciones vienen determinados por el propio grupo y se fundamentan en el intercambio y la relación, siendo todo ello promovido desde la misma comunidad o iniciativa social (Calvo, 2002, p. 17).

El segundo apuesta, en clara convergencia con los principios de la animación Sociocultural, por un desarrollo humano que habilite los dispositivos endógenos del territorio y de las comunidades locales, valorice de forma integrada y sustentable los recursos existentes, y afirme la implicación de cada persona como sujeto y agente de sus propios procesos de transformación social en su entorno inmediato, aunque sin dejar de tener en cuenta el hecho de que vivimos en una sociedad cada vez más interdependiente y globalizada.

De todo ello, inferimos que el quehacer cultural y el desarrollo de las comunidades sugieren múltiples oportunidades para que las personas se sientan partícipes de proyectos que no se circunscriben tan sólo al presente histórico o a una cultura-comunidad heredada, conformada por un territorio y sus habitantes. Más que eso, cabe pensar en las culturas y en las comunidades como realidades en las que se forjan vivencias y experiencias que gozan de un importante caudal educativo y social, que las políticas públicas (sociales, económicas, educativas, ambientales, culturales, territoriales, etc.) deben apoyar y promover intensamente. En esta dirección, apuntan también los principios, compromisos y recomendaciones aprobados en el Foro Universal de las Culturas-Barcelona 2004, y recogidos en la *Agenda 21 de la Cultura*, que –dado su carácter de documento orientador de las políticas culturales y de lo que ha de ser su contribución al desarrollo humano– invoca la libertad y la diversidad cultural de los individuos y de las comuñidades como condiciones esenciales de la democracia y del bienestar social de los ciudadanos.

Esta pretensión obliga, como nunca antes en la evolución histórica de la humanidad, a situarse en una lectura integral e integradora del quehacer cultural, en la que, frente a una perspectiva estática y fragmentada de culturas que comienzan y terminan en sí mismas, se imponga la idea de un mestizaje en el que confluyan culturas que hacen de su heterogeneidad interna y externa un valor orientado a la multi-inter-culturalidad, ya que

> Las identidades no son rígidas ni, mucho menos, inmutables. Son resultados siempre transitorios y fugaces de procesos de identificación. (Sousa Santos, 1997, p. 119).

DEMOCRATIZACIÓN VERSUS DEMOCRACIA CULTURAL

Desde hace poco más de cuatro décadas, la *Animación Sociocultural* viene elaborando sus discursos y sus prácticas en relación con este concepto amplio de cultura, que reivindica el pluralismo y la participación de la gente como un modo de comprometer –personal y colectivamente– a la ciudadanía con sus procesos de desarrollo. De este modo, es factible pasar de los estrechos márgenes de la *democratización cultural* a las fecundas

posibilidades que ofrece la *democracia cultural ante*

> La necesidad de estimular un comportamiento cultural productor-activo, en lugar de consumista y pasivo (Depaigne, 1980, p. 83).

La democratización cultural concibe a los ciudadanos como consumidores de una cultura masificada, mientras que la democracia cultural los considera creadores-productores de una cultura singularizada, e incide más en los procesos que en el producto en sí. La apuesta de la Animación Sociocultural por la democracia cultural –que la vincula desde sus orígenes a la amplia trayectoria de la educación popular (Besnard, 1988)– subraya su decidida intención de situar la cultura entre los fenómenos más cotidianos de la vida social, en la confianza de que la emancipación colectiva se alcanzará mediante la restauración del poder de las personas y de los grupos sociales (Labourie, 1978).

La polarización que han sufrido ambos modelos de acción cultural desde los años sesenta se ve sometida en la actualidad a nuevas interpretaciones e interpelada por la complejidad de la situación. Se ha producido una verdadera eclosión de propuestas culturales renovadoras cuya preocupación por la gestión o por los efectos que tienen en las ciudades emergentes abre nuevos caminos para avanzar hacia una ciudadanía cultural. En este sentido, es preciso tomar en consideración que

> El interés renovado por la ampliación de los modos de democracia cívica encuentra también hoy su espacio de afirmación en el co-diseño activo en las comunidades de sus políticas y líneas de acción cultural (Bouzada, 2004, p. 30).

La *Animación Sociocultural* fundamenta sus principios y actuaciones en planteamientos que responden a una inequívoca vocación pedagógica y política: por un lado, socializa a las personas y a los colectivos sociales en una cultura que se estima valiosa para su desarrollo integral y, por otro, asocia sus estrategias a la desaparición del «foso cultural» que reproducen, e incluso agrandan, los desequilibrios y las desigualdades sociales. En ambos casos, hay que tener muy presente que la Animación Sociocultural es fruto de una reacción colectiva frente

> Al carácter inaceptable de una cultura que reserva su producción y transmisión a una minoría privilegiada intelectualmente y/o económicamente, y a un proyecto tendente a que los ciudadanos intervengan directamente en una cultura que viven cada día, participen en su creación y la integren en su desarrollo general (Quintana, 1986, p. 27).

Con esta perspectiva, diferentes autores han coincidido en valorar la *Animación Sociocultural* como una práctica sociocultural y educativa relevante para el desarrollo individual y social, que actúa como mediadora entre la tradición y el cambio, y a través de la cual deberá lograrse que un amplio conjunto de actores sociales –movimientos asociativos, instituciones educativas y culturales, administraciones públicas, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc.– se sientan corresponsables del quehacer cultural más cotidiano, y fomenten actitudes y comportamientos que incentiven la comunicación y la participación cívica, la creatividad y la capacidad expresiva, la autorrealización individual y la transformación social. Por lo tanto, la *Animación Sociocultural* se distingue menos por sus actividades específicas que por la manera

de practicarlas, más por la manera de obrar que por el contenido de la acción:

> Cuando los expertos afirman que la animación sociocultural implica la aceptación de la democracia cultural, advierten de manera absolutamente clara a los responsables políticos que sus acciones sólo tienen sentido dentro de la perspectiva de hacer de cada uno no solamente beneficiario de la cultura adquirida, sino, sobre todo, dueño de la definición de esta cultura considerada como movimiento (Grosjean e Ingberg, 1980, p. 81).

La cuestión reside, por tanto, en conseguir que las personas se impliquen, tomen parte activa en las acciones que se pretenden desarrollar y se conviertan en los verdaderos y los principales agentes de las mismas (Sarrate, 2002). La democracia cultural es un eje transversal consustancial a la praxis sociocultural que promueve.

Para que esta imagen de la *Animación Sociocultural* pueda proyectarse y concretarse plenamente en las realidades sociales más cotidianas –en los pueblos, barrios, movimientos asociativos, instituciones socioculturales, etc.– es preciso insistir en que ha de ser considerada una práctica socio-cultural y educativa relacional, necesariamente contextualizada en un territorio y en una comunidad local, mediante la cual se promueve el desarrollo integral de los individuos y los grupos sociales. Por eso, su acción-intervención socioeducativa

> Se produce en una comunidad delimitada territorialmente, que tiene por objeto convertir a sus miembros, individual y socialmente considerados, en sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno con el fin de conseguir una mejora sustantiva en su calidad de vida (Úcar, 1995, p. 33).

En este sentido, su identidad y entidad como una práctica social transformadora, admite, al menos, cinco lecturas principales, cuyos argumentos toman como referencia:

- Las cuestiones terminológicas y conceptuales que delimitan sus espacios de conocimiento y las imágenes mentales que se asocian a algunas de sus palabras clave (cultura, acción cultural, políticas culturales, democracia cultural, participación social, etc.), otorgándoles significados que gozan de un amplio recorrido semántico en la Acción Social y Cultural que se viene llevando a cabo en las últimas décadas en el Trabajo Social, el Desarrollo Comunitario, la Investigación-Acción, la Educación Popular, la Pedagogía Social, la Educación del Ocio, la Educación Permanente, etc. En general, coinciden en

  > Fomentar en los individuos y en la comunidad una actitud abierta y decidida para involucrarse en las dinámicas y los procesos sociales y culturales que les afecten, y también para responsabilizarse en la medida en que les corresponda (Trilla, 1997, p. 23).

- La reflexión epistemológica y los discursos teóricos, con sus correspondientes niveles de consenso-disenso paradigmático, en confluencia con las preocupaciones que se vienen suscitando al respecto en las ciencias sociales y humanas. Para Besnard (1988), la sistematización de estos modelos teóricos puede resumirse en tres co-rrientes fundamentales: la primera pretende conservar la sociedad tal como es y concibe la animación como un sistema naturalmen-

te estructurado, jerarquizado y organizado; la segunda destaca sobre todo el papel de las relaciones personales y las comunicaciones inter-individuales dentro de los grupos y las instituciones sociales; y la tercera centra su atención en la transformación de las estructuras económicas y sociales a través de la toma de conciencia y de la responsabilidad colectiva.

- Los temas y los problemas a partir de los cuales se definen contextos sociales, colectivos y ámbitos de la acción-intervención sociocultural, fundamentalmente por lo que respecta al Desarrollo Comunitario Local y las Políticas Culturales. El primero presupone colocar las comunidades locales en el centro de los procesos de desarrollo, al objeto de valorizar los recursos humanos y materiales de un territorio-comunidad determinado mediante la implicación efectiva de la población en las decisiones y procesos que puedan incidir en la mejora de su calidad de vida; las segundas, pese a lo vago y muchas veces confuso de la expresión (Fernández Prado, 1991, p. 18), aluden a un

> Conjunto estructurado de intervenciones conscientes de uno o varios organismos públicos en la vida cultural, a menudo encarnadas en guías para la acción sistemáticas y regulatorias que adoptan las instituciones para alcanzar sus metas (Miller y Yúdice, 2004, p. 11).

En todo caso, son políticas que constituyen –en opinión de Caetano (2003)– una variable decisiva del desarrollo en cualquier sociedad.

- Los procedimientos y modos de conocer-actuar socialmente, que requieren que el diseño, la implementación y la evaluación de planes, programas o proyectos socioculturales participen explícitamente de los criterios que, en los últimos años, definen la planificación-acción estratégica. Al contemplar la cultura como una dimensión transversal de la vida cotidiana de los ciudadanos, la formulación de planes estratégicos tiene un fundamento múltiple (Zallo, 2003): reforzar y modernizar la cultura de un territorio; estimular y orientar las energías creativas y productivas del ámbito cultural; promover y fomentar determinados sectores culturales con diversas intenciones (producir, distribuir, consumir, etc.); definir y/o concertar las metas de un conjunto de instituciones a corto, medio y largo; y establecer pautas de comportamiento para los distintos agentes sociales, públicos y privados.
- Los componentes éticos e ideológicos, ya que la Animación Sociocultural es un proceso que emprenden personas y se materializa en valores y prácticas que difícilmente pueden proclamar su neutralidad (Sáez, 2002). Comparten esta apreciación numerosos autores, que insisten en que la animación sociocultural no sólo no es políticamente neutra porque no puede serlo, sino también porque no quiere serlo, ya que

> Por definición, en su propia esencia... ha de tener un componente ideológico, ético, político, que se traduzca en términos de beligerancia social (siendo bueno que) persista un nivel de discusión

ideológica en torno a los fines a conseguir; a los principios éticos y deontológicos a los que no hay que renunciar; etc. (Trilla, 1997, p. 31).

UNA INSTANCIA CRÍTICA DEL QUEHACER CULTURAL

La expresión *Animación Sociocultural* adapta y extiende el alcance de sus raíces etimológicas *anima* (dar aliento, dar vida) y *animus* (vitalidad, dinamismo) a una serie de procesos en los que se expresa una determinada concepción del trabajo cultural, orientada a promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que les afecta y en un territorio y una sociedad determinados. La Animación Sociocultural aspira a lograr la formación integral de las personas y a mejorar su calidad de vida, y contrapone el logro de una verdadera democracia cultural a la simple extensión o democratización de la cultura, con el fin de promover la emancipación colectiva y el cambio social. Estos propósitos subscriben lo que ya Van Enckevort (1980, pp. 257-258), hace más de dos décadas, consideraba una necesidad básica de la *Animación Sociocultural*: ser entendida como una instancia crítica del quehacer cultural, como una práctica destinada a resolver problemas y no a transmitir cultura. En este sentido, podemos resumir sus principios fundamentales en los siguientes enunciados:

- Un conjunto de prácticas sociales y culturales abiertas a la participación de individuos, grupos, comunidades, asociaciones, instituciones, etc.
- Que convierten al público-espectador (objeto de la atención y de la acción cultural) en protagonista-actor (sujeto de la acción y de la creación cultural), afianzando su condición ciudadana.
- A través de una metodología activa y que promueve la implicación, y desde la que se pretende articular procesos de conocimiento-reflexión-acción que activen la comunicación y el diálogo social.
- A partir del reconocimiento de las identidades culturales de cada comunidad o país, de su diversidad y del pluralismo que caracteriza a las personas y a sus respectivos estilos de vida.
- Con una visión pedagógica del proceso que desarrollan, desde la capacidad de análisis (explicación e interpretación de las realidades sociales en las que se pretende «actuar»), hasta la organización, expresión y valoración de sus logros, en particular en lo que supone de satisfacción de los derechos y de las necesidades socioculturales que los motivaron.
- Con diversas funciones en el contexto de la sociedad actual (Besnard, 1988). Entre otras: la integración y adaptación de los individuos y grupos sociales; la aculturación y formación; la recreación y distracción; la regulación y ortopedia social (terapia social a base de actividades culturales); la comunicación entre los individuos y los grupos; el desarrollo cultural de grupos e individuos; la promoción de las culturas populares, la crítica al imperialismo insolente de la cultura dominante... y, todo eso, con la perspectiva de lograr la transformación social (cambios, mentalidades, actitudes).

En líneas generales, son enunciados que coinciden en cuestionar la noción

patrimonial de la cultura, para complementarla o reemplazarla por un concepto que confía la definición del quehacer cultural a la misma población (Grosjean e Ingberg, 1980, p. 81), cuya voz deberá ser respetada en las decisiones que afecten a su vida y a la de cada comunidad.

REPENSAR LAS POLÍTICAS CULTURALES

En el debate epistemológico, la Animación Sociocultural acostumbra a presentarse como una práctica necesitada de conocimientos y saberes consistentes, construidos desde una apertura científica y metodológica que enfatice la interdisciplinariedad y complejidad de su discurso reflexivo y de praxis. Y, aunque –como indica Ucar (1994)– la Animación Sociocultural no es una ciencia, ni una forma de conocer, ni una acción para conocer por mucho que, al actuar obtengamos conocimiento sobre la propia acción, resulte

> Cada vez más visible la necesidad de llevar a cabo un amplio debate sobre los modelos de racionalidad teórica que deben orientarla y justificarla, recurriendo para ello a las metáforas, postulados o axiomas que desde hace años vienen configurando las opciones paradigmáticas más relevantes en las Ciencias Sociales (Caride, 1997, p. 42).

Sólo así podrán atenuarse o resolverse las contrariedades que surgen en la fácil equiparación de la *Animación Sociocultural* a cualquier tipo de experiencia o proceso que así se denomine, sin reparar en las deformaciones a las que el abuso de la expresión «animación» ha dado lugar en las últimas décadas. Hay que insistir en que sus propuestas sólo adquirirán pleno sentido si consiguen inscribir sus dinámicas en el marco de una política cultural global, dentro de la cual se expresa articulando

> Acciones sistemáticas capaces de promover actividades y la creatividad social, la generación de espacios de encuentro y relación, y el desarrollo de la comprensión crítica de las diferentes formas de dominación cultural (Ander-Egg, 1989, p. 22).

El papel de las *políticas culturales,* con sus diferentes orientaciones, será clave para comprender que la *Animación Sociocultural* debe concretarse en un marco político que –tal y como hemos venido subrayando– suscriba con decisión la «democracia cultural». En cualquier caso, para poner de manifiesto que los términos cultura y política se encuentran frecuentemente asociados, y las actividades de una y de otra se entremezclan

> La cultura aparece muchas veces teñida con matices políticos y en otros casos el artista, el intelectual aprovecha los resortes políticos para dar a conocer y promocionar mejor su labor cultural. En no pocos casos, los políticos favorecen un tipo determinado de cultura, en perjuicio de otros, y en muchas ocasiones, la politización del desarrollo cultural es una realidad (Etxeberría, 1993, p. 237).

Aunque discutidas en sus finalidades y procedimientos, los objetivos que la política trata de satisfacer en la cultura han incrementado sustantivamente el papel de las administraciones públicas en la promoción y distribución de los «bienes culturales» que permiten a cada individuo realizarse como ciudadano. Como declarara Ortega y Gasset en 1907, ya no se trata tan sólo de recordar al Estado que «tiene un deber primero: la cultura», sino de comprometerlo y, aún más, afirmarlo en la voluntad inequívoca de configurarse

como un «Estado de Cultura» (Vaquer, 1998). Para ello, ha de tener en cuenta las diferentes perspectivas y actuaciones que avivan las aspiraciones culturales, las valorizan y amplían sus opciones de tal modo que sea posible concretar el derecho público en la legislación, la atribución de competencias, la asignación de recursos e infraestructuras, la habilitación de servicios y profesionales, la planificación y gestión cultural, la conservación del patrimonio natural y arquitectónico, la cooperación cultural, etc.

Además, como expresara tiempo atrás el Consejo de Europa (1979), todo esto ha de ser observado en el marco de una sociedad que transfiere a los poderes públicos la iniciativa cultural, ya que estos se encargan, por una parte, de proporcionar y formar personal cualificado (educadores, animadores, gestores, etc.) y, por otra, de crear equipamientos socio-culturales (espacios libres, terrenos de deportes, bibliotecas, teatros, centros culturales y artísticos, etc.). En este sentido, aunque el concepto de «Política Cultural» que se maneja pone de manifiesto su carácter vago y ambiguo, ya que no existe un referente único al que pueda remitirse, podemos convenir en definirla como

> Un conjunto de prácticas sociales conscientes y deliberadas, de intervenciones que tienen como objetivo satisfacer ciertas necesidades culturales mediante el empleo óptimo de todos los recursos materiales y humanos de que dispone una sociedad en ese momento (Fernández Prado, 1991, p. 19).

Por otra parte, si coincidimos en señalar que la cultura es una posibilidad puesta al alcance de los ciudadanos para desarrollar la democracia, y que toda cultura es, por naturaleza, política (Sousa Santos, 1997), cabe pensar que las alternativas que se suscriban desde las «políticas» que toman a la cultura como su ámbito prioritario de actuación –que son, en ocasiones, una forma de personalizar su dimensión «sectorial», y otras veces una manera de explicitar su presencia en las políticas integrales– han de asumir como tarea propia tanto el abordar cuestiones que afectan directamente a la socialización cultural y la redistribución del poder, como el fomentar una mayor participación de las personas en la vida social y cultural. Una cuestión que no puede entenderse al margen del surgimiento de

> Una nueva cultura de la relación entre lo público estatal y lo público «no estatal» (el tercer sector). Por un lado, las organizaciones sociales deben replantearse sus relaciones con las Administraciones Públicas haciendo valer su importante significación social y reivindicando su carácter mediador y su participación en el diseño, desarrollo y control social de las políticas institucionales, de los proyectos, actividades, equipamientos y espacios. Mientras que las Administraciones Públicas deben desarrollar las medidas pertinentes para que las iniciativas sociales puedan consolidarse y extenderse (Alguacil, 2000, pp. 171-172).

En este sentido, debe recordarse que, hace años, la *Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* (1996), vinculada a la UNESCO, insistía en la necesidad de *«repensar las políticas culturales»* al objeto de vincular estrechamente sus propuestas a los procesos de desarrollo, mediante la identificación de los factores de cohesión que mantienen unidas a las sociedades multiétnicas, la promoción de la creatividad en el terreno de la política y en el ejercicio del gobierno, y la diversificación de las opciones del quehacer cultural hacia la tecnología, la industria y el

comercio, la educación, el desarrollo comunitario, el patrimonio cultural, etc. También en esta dirección, la *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*, reunida en Estocolmo del 30 de marzo al 2 de abril de 1998, recomendó a los Estados la adopción de una serie de objetivos prioritarios en materia de política cultural:

- Hacer de esta política un componente central de las políticas de desarrollo; y promover la creatividad y la participación en la vida cultural.
- Reestructurar las políticas y las prácticas a fin de conservar y acentuar la importancia del patrimonio tangible e intangible, mueble e inmueble, y promover las industrias culturales.
- Promover la diversidad cultural y lingüística dentro de y para la sociedad de la información.
- Finalmente, poner más recursos humanos y financieros a disposición del desarrollo cultural.

A estas propuestas de alcance internacional se añadió la puesta en marcha, en la Unión Europea, del Programa *Cultura 2000* –vigente hasta el 31 de diciembre de 2004–, en el que se pone especial énfasis en la importancia de tener en cuenta el papel que desempeña la cultura como factor de integración social y de ciudadanía, al tiempo que se destaca su papel en el desarrollo socioeconómico de los pueblos.

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

Las políticas culturales y, más en concreto, la Animación Sociocultural no pueden situarse al margen de la filosofía y las iniciativas que promueven el desarrollo humano, y, más específicamente, de todas aquellas propuestas que suscriben una acepción integral y reconceptuada del «desarrollo comunitario y local», que

> Emerge en la forma de un compromiso inteligente susceptible de vertebrar a los actores sociales en la resolución de la tensión siempre creativa, existente entre tradición y modernización (Bouzada, 1999, p. 18).

En lo que concierne al quehacer cultural, se trata de un desarrollo que:

- transfiere la dinámica cultural a las colectividades locales y a su propia capacidad de tomar la iniciativa, aunque desde un pensamiento global y una visión planetaria;
- se inscribe en un territorio al que se observa como tema, objeto y sujeto de la cultura;
- alienta la participación de las personas, de los grupos y de las instituciones en proyectos integrados de innovación y cambio social.

Un desarrollo, por tanto, en el que se observa el territorio como un espacio de socialización e identificación que trasciende la geografía o el paisaje, y en el que las comunidades son un referente cardinal y sustancial para la auto-organización y la participación social.

Como se sabe, estos aspectos han sido destacados en la mayoría de las definiciones de la Animación Sociocultural y del Desarrollo Comunitario que se han formulado. Se insiste en el hecho de que ambas prácticas dan idea de iniciativas y procesos tendentes a ofrecer a cada individuo la posibilidad de convertirse en agente activo de su propio proyecto de vida y del desarrollo cualitativo de la comunidad de la que forma parte. Úcar

(1992) estima que, en este proyecto compartido, la Animación Sociocultural enfatiza la metodología del proceso, mientras que el Desarrollo Comunitario concede mayor importancia a la finalidad... siempre con la convicción de que la Animación Sociocultural responde a la demanda del público y de que la transformación social, la participación cultural y las experiencias que conlleva su desarrollo sean iniciadas y dinamizadas por los actores locales.

En opinión de Escarbajal (1992), el papel de la Animación Sociocultural como instrumento para el desarrollo de las comunidades no debe –al menos desde una perspectiva de cambio que rompa con la pasividad que caracteriza a las consumistas sociedades industriales– ofrecer dudas, es una oportunidad para: recuperar la ilusión por la propia identidad cultural (en su sentido más amplio), buscar nuevos elementos culturales comunitarios, ayudar a la gestión política del entorno, despertar la conciencia crítica de los individuos, tratar de encontrar alternativas estables (y no soluciones coyunturales), emancipar a los colectivos, formar personas autónomas en todos los sentidos... y, en definitiva, fomentar la comunicación.

La descentralización subraya las identidades y diferencias –y también la «distribución del poder»– en la dinámica del territorio y de las diversas administraciones públicas que en él concurren, y será un elemento clave a la hora de juzgar la credibilidad y legitimidad socio-política de estas prácticas comunitarias, singularmente en una etapa histórica que se debate entre la reconquista del estado-nación y la reivindicación de las comunidades-pueblos. Esta descentralización es una operación esencial en cualquier política de animación sociocultural, en la medida en que implica un replanteamiento global de las estructuras y de las instituciones.

El redefinir los procesos culturales con objetivos y estrategias de amplio alcance, además de ser congruente con la filosofía de la Animación Sociocultural y los procesos de Desarrollo Comunitario, exige una reflexión actualizada sobre la planificación o programación cultural, y sus diversas posibilidades y limitaciones. Esta es una cuestión que, necesariamente, ha relacionarse con la preocupación por delimitar –total o parcialmente, en los inicios o durante el proceso, etc.– desde instancias externas a las comunidades las fronteras de la decisión y gestión cultural, ya sea con criterio político, administrativo o técnico. En este sentido, aún cuando se atienda fundamentalmente a los supuestos metodológicos –y se recurra, por ejemplo, a una planificación estratégica asentada en los principios de ciertos modelos científicos– resultará inevitable que surjan controversias sobre las orientaciones, los enfoques y las actuaciones que se promuevan, ya que dichas controversias serán expresión de la tensión dialéctica que existe entre ideas y hechos que están en constante interacción.

En un primer momento y debido a su clara vinculación con la política, la planificación se orientó hacia las problemáticas económicas del desarrollo cultural, pero esta tendencia se modificó a partir de la década de los sesenta. En este sentido, resultaron de especial interés las aportaciones ya realizadas por Mannheim (1953) y las que más tarde efectuaron otros autores –entre ellos, Lippit, Watson y Westlely (1979)–, que relacionaron estrechamente la planificación con el desarrollo y el cambio social, sobre todo en lo que se refiere a personas concretas, pequeños grupos, organizaciones y comunidades.

Actualmente, se coincide en contemplar la planificación –descargada ya de sus connotaciones peyorativas– cómo un instrumento ágil y efectivo en la dinámica

cultural, estimable sobre todo en lo que se refiere a la organización y estructuración de los procesos político-culturales, la incorporación del conocimiento y de la investigación a las actuaciones políticas y sociales, y la mejora en la toma de decisiones. Aún así, también ha de tenerse en cuenta que los objetivos del planeamiento cultural son muy diversos, de modo que aunque metodológicamente pueda presentarse como un proceder «neutro», sus finalidades podrán ser muy distintas en función de los valores e intereses de quiénes lo practican o recurren a él como justificación de sus realizaciones.

Por ello, sin pretender obviar la problemática subyacente tras los juicios de valor que insisten en cuestionar la planificación cultural –que, para muchos, implica necesariamente dirigismo, colectivismo o tecnocracia y, para otros, constituye un ejercicio sin interés, una pérdida de tiempo, o es, simplemente, algo que no sirve para nada–, estimamos que no puede prescindirse de sus aportaciones, especialmente cuando se conciben desde una perspectiva estratégica, democrática e integradora. Sin duda, la planificación cultural no puede situarse –cuando forma parte de un proceso más amplio, e incluye el diseño de planes, programas, proyectos, actividades... y todo lo que en ella se sugiere de cara a la optimización en la gestión de la iniciativa cultural– al margen de las preocupaciones por mejorar cuantitativa y cualitativamente la acción-intervención social que se promueve en este campo. Para ello, deberán tenerse en cuenta los contextos institucionales que

> Condicionan la forma de gestión y el posicionamiento estratégico de un proyecto cultural. Cuando hablamos de contextos institucionales, no nos referimos sólo al marco jurídico concreto en el que se desarrolla un sector cultural preciso, sino también a la estructura de valores, a los condicionantes del mercado, y a la tradición cultural (Bonet, Castañer y Font, 2001, p. 12).

En este sentido, la planificación debe afrontar una serie de desafíos políticos y metodológicos que tomen en consideración cuestiones como:

- Adecuar o ubicar convenientemente en el contexto las iniciativas socioculturales, de acuerdo con las necesidades y demandas de la población.
- Dotar de una cierta racionalidad a las políticas culturales, de forma que exista un fundamento para la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades públicas.
- Optimizar los recursos existentes: equipamientos, presupuestos, personas, tecnologías... en sus dimensiones materiales y humanas.
- Integrar las contribuciones del conocimiento científico y de la investigación social en la formulación de las políticas culturales.
- Compensar el poder expansivo de la industria cultural con iniciativas cívicas de índole asociativa y comunitaria.

Con estas claves, parece razonable que la planificación estratégica fije su atención en cuestiones que sean verdaderamente significativas para la acción cultural, en torno a las que sea posible pensar y promover proyectos culturales territoriales en los que la responsabilidad de las administraciones públicas y la iniciativa ciudadana puedan concertar sus respectivas contribuciones. En opinión de Puig (1988), esto ha de hacerse en base a cinco puntos esenciales: el desarrollo de la creación cultural y el patrimonio cultural; la mejora de las aptitudes de cada per-

sona para una acción cultural y educativa adecuada y activa; la garantía de que todos puedan ejercer plenamente y sin discriminaciones la libertad de pensamiento y la expresión; la promoción de la participación de todos en la formación y la realización de los proyectos para la sociedad; y, por último, el estímulo de todas las fuerzas de la solidaridad.

FINAL

Como hemos apuntando, la Educación Social mantiene de antiguo, en sus diversas iniciativas y trayectorias, una estrecha vinculación con el quehacer cultural que representan la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario, a los que reconoce como ámbitos privilegiados de sus propuestas y prácticas. Además, reivindica una cultura más congruente con los derechos cívicos y con la formación integral de las personas y las comunidades en el seno de una sociedad globalizada mucho más cohesionada, integradora y democrática. Al menos, si se pretende que las culturas no se reduzcan a

> Conocimientos a divulgar, a transmitir o a recrear en los escenarios de la socialización institucionalizada, por muy importantes que estos sean para la inserción social (Caride y Meira, 2000, p. 32).

Aún cuando también asuman estas tareas, las prácticas socioeducativas no pueden renunciar a situar en el centro del quehacer sociocultural a los ciudadanos y ciudadanas, y activar su protagonismo cívico y social –tanto desde una perspectiva política, como educativa– en los espacios y tiempos que habilita la sociedad del conocimiento y de la información. A diferencia de lo que ocurría en el pasado, la pertenencia a una comunidad y a una cultura «territorializada» no tiene por qué contradecirse con las formas emergentes de desarrollarse cultural y comunitariamente, justo cuando

> La proximidad geográfica ya no es la condición de la comunidad social, pues las personas con las que nos tratamos no se sitúan exclusivamente en dicha comunidad local (Bolivar, 2001, p. 268),

y se ha desvanecido buena parte del ordenamiento socio-económico, cultural y político que ha venido conformando nuestras sociedades hasta bien entrado el siglo XX.

Sin renunciar a lo que han sido hasta el momento, también la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario están en ello, con el fin de posibilitar que, a través de sus prácticas, la Educación Social siga manteniendo un importante caudal de opciones que permitan repensar el trabajo educativo *en* la sociedad, *para* la sociedad y *con* la sociedad. Puesto que las culturas y las comunidades son algunos de sus principales pretextos, cualquier circunstancia que las redefina en la dialéctica identidad-diversidad, local-global, comunicación-formación, tradición-innovación, etc. les afecta profundamente. De hecho, así es, y sus desafíos del presente tratan de ser cada vez más congruentes con la revisión de los derechos sociales y culturales que salen al encuentro de «otra» globalización, no sólo posible, sino también necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

ALGUACIL, J.: «Ciudad, ciudadanía y democracia urbana», en *Documentación Social*, 119 (2000), pp. 157-177.

ANDER-EGG, E.: *La animación y los animadores*. Madrid, Narcea, 1989.

BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.: «Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una

sociedad y ciudadanía intercultural», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2003), pp. 33-56.

BESNARD, P.: «Problemática de la animación sociocultural», en DEBESSE, M.; MIA-LARET, G. (comps.): *La animación sociocultural*. Barcelona, Oikos-Tau, 1988, pp. 11-49.

BOLÍVAR, A.: «Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2001), pp. 265-288.

BONET, LL.; CASTAÑER, X.; FONT, J. (eds.): *Gestión de proyectos culturales: análisis de casos*. Barcelona, Ariel.

BOUZADA, X.: «Introducción: o desenvolvemento comunitario local e a sociedade galega», en BOUZADA, X. (ed.): *O desenvolvemento comunitario local: un reto da sociedade civil, elementos teóricos e metodolóxicos*. Vigo, Ileso-Galaxia, 1999, pp. 11-19.

— «Da relación entre participación e cultura: a cultura da participación», en BOUZADA, X. (coord.): *Cultura e participación*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2004, pp. 15-50.

CAETANO, G.: «Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos», en *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, junio-septiembre (2003).

CALVO, A.: *La animación sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Madrid, Alianza, 2002.

CARIDE, J. A.: «Paradigmas teóricos en la animación sociocultural», en TRILLA, J. (coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 41-60.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A.: «La Educación Social en las Políticas Culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural», en CARIDE, J. A. (coord.): *Educación Social y Políticas Culturales*. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións, 2000, pp. 19-42.

CARRITHERS, M.: *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Madrid, Alianza, 1995.

CONSEJO DE EUROPA: *Acción Cultural de los Organismos Internacionales*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1979.

DEPAIGNE, J.: *Políticas culturales en Europa*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1980.

ESCARBAJAL, A.: «La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario», en *Anales de Pedagogía*, 10 (1992), pp. 87-106.

ETXEBERRÍA, F.: «Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas», en SANTOS, M. A. y otros: *Educación para la innovación y la competitividad*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1993, pp. 231-270.

FERNÁNDEZ PRADO, E.: *La política cultural, qué es y para qué sirve*. Gijón, Trea, 1991.

GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1996.

GIROUX, H.: *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós, 1997.

— *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graò, 2001.

GODELIER, M.: *Lo ideal y lo material: pensamiento, economías y sociedades*. Madrid, Taurus, 1989.

GROSJEAN, E.; INGBERG, H.: «Implicaciones de una política de animación Socio-cultural», en CONSEJO DE EUROPA: *Animación Sociocultural*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1980, pp. 71-133.

HALL, S.: «The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of Our Time», en THOMPSON, K. (ed.): *Media and Cultural Regulation*. Thousand Oaks, CA Sage Pubs, 1997, pp. 209-203.

HAWKES, J.: *The fourth pillar of sustainability. Culture's essencial role in public planning*. Melbourne, Cultural Development Network, 2001.

LABOURIE, R.: *Les institutions socio-culturelles: mots clés*. París, PUF, 1978.

LIPPIT, R.; WATSON; J.; WESTLELY, B.: *La dinámica del cambio planificado*. Bue-nos Aires, Amorrortu, 1970.

MANNHEIM, K.: *Libertad, poder y planificación democrática*. México, Fondo de Cultura Económica, 1953.

MILLER, T.; YÚDICE, G.: *Política Cultural*. Barcelona, Gedisa, 2004.

ORTE, C.; MARCH, M.: *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia, Nau Llibres, 2001.

PUIG, T.: *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid, Popular, 1988.

QUINTANA, J. M.: «La animación sociocultural en el marco de la educación permanente», en QUINTANA, J. M. (coord.): *Fundamentos de Animación Socio-cultural*. Madrid, Narcea, 1986, pp. 11-31.

SÁEZ, J.: «Las dimensiones educativas de la animación sociocultural», en SARRATE, M. L. (coord.): *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid, UNED, 2002, pp. 125-149.

SARRATE, M. L.: «Elementos que configuran la animación sociocultural», en SARRATE, M. L. (coord.): *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid, UNED, 2002, pp. 81-104.

SOUSA SANTOS, B.: *Pela mao de Alice: o social e o político na pos-modernidade*. Oporto, Afrontamento, 1997.

TRILLA, J.: «Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural» en TRILLA, J. (coord.): *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 13-39.

ÚCAR, X.: *La animación sociocultural*. Barcelona, Ceac, 1992.

— «Los programas de Animación Sociocultural», en *Claves de Educación Social*, 1 (1995), pp. 32-38.

VAN ENCKVORT, G.: «El estatuto de los animadores», en CONSEJO DE EUROPA: *Animación Sociocultural*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1980, pp. 253-299.

VAQUER, M.: *Estado y Cultura: la función cultural de los poderes públicos en la Constitución española*. Madrid, Fundación Ramón Areces, 1998.

WILLIAMS, R.: *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. Nueva York, Oxford University Press, 1983.

ZALLO, R.: «Nuevas políticas para la diversidad: culturas territoriales en riesgo por la globalización», en *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, junio-septiembre (2003). http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric04a02.htm

EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ANÁLISIS Y PROPUESTAS

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS*

RESUMEN. En la aceptación de una nueva sociedad pluricultural, es preciso reconocer la importancia de la educación a la hora de ofrecer unas respuestas adecuadas a las necesidades sociales. Por ello, la educación en la diversidad no ha ser fuente de enfrentamientos, sino un componente que enriquecezca la cultura. Para que un educador se desenvuelva de forma adecuada en las sociedades democráticas, es imprescindible que adquiera unas auténticas competencias interculturales. Ello exige que su nivel de formación intercultural sea elevado. El hecho de que los alumnos de los centros escolares procedan de culturas diferentes, lejos de suponer un problema, debe plantearse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos.

ABSTRACT. In accepting a new pluricultural society, it is essential to recognise the role of education as a way of offering solutions to societal needs. For this reason, education in diversity should not be a source of confrontations, but rather something which enriches the culture. In order for an educator to develop appropriately in a democratic society, it is essential that they acquire authentic intercultural competencies. This requires an advanced level of intercultural training. Far from being a problem, the fact that students come from different cultural backgrounds should be considered an ideal opportunity for teaching democratic values.

La visión del interculturalismo ha evolucionado de manera apreciable en la última década. Así, estamos de acuerdo con Touriñán (2004), quién, tras una larga disertación sobre el tema, señala que:

> Lo que permanece es el interculturalismo como tarea, pero ha cambiado de manera muy significativa el interculturalismo como resultado (Touriñán, 2004, p. 27).

Esta percepción habría que entroncarla con los profundos cambios que se han producido en las sociedades modernas como consecuencia de los constantes flujos migratorios que están suponiendo, en los últimos años, la incorporación a la Europa comunitaria y, de forma especial, a España de un gran número de personas. Este fenómeno, marginal en otras épocas, adquiere actualmente un rango universal, e implica la aparición de sociedades en las

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 89-109.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

que han de convivir personas de razas, religiones, creencias y costumbres diferentes.

Aunque se puede considerar que los factores que generan estos movimientos de personas son múltiples, probablemente la dinámica de la economía mundial y la globalización sean los que más han influido. No obstante, no debemos olvidar la importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que hacen que los hechos se conozcan de forma simultánea en los lugares más recónditos del planeta, al tiempo que trasladan a los países subdesarrollados imágenes que reflejan las formas de vida de las sociedades occidentales. Esto lleva a una parte importante de la población de estos países, que vive por debajo del umbral de la pobreza, a emprender la aventura, y emigrar a lugares con una cultura y forma de vida muy distinta. Todas estas razones justifican que la «interculturalidad» ocupe un lugar importante en la reflexión y el análisis de las sociedades contemporáneas.

Nos encontramos ante un contexto que, según Pérez Juste (2004), viene marcado por los cambios constantes y complejos que se producen en la sociedad, los avances del conocimiento, el riesgo de manipulación informativa desde los medios de comunicación social y el paso de una sociedad con una cultura cuasi dominante a otra con muchas culturas conviviendo en un espacio físico. Así pues, dada la nueva realidad social, cabe cuestionarse si la respuesta educativa puede ser la misma que se ha ofrecido en épocas pasadas. En este sentido, creemos que es preciso adaptarse a los nuevos tiempos, pero respetando las tradiciones consolidadas a lo largo de la historia en la cultura occidental.

La trascendencia educativa de esta situación en la Europa occidental debe conducirnos a poner más interés en la formación de las personas que en los meros procesos de información. Es decir, el establecimiento del contexto de los fenómenos educativos ha de ser la columna vertebral sobre la que se sustente, desde un enfoque intercultural, la futura educación.

Así pues, los sistemas educativos de los países de acogida deben adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad, y la escuela va a ser la encargada de dotar a las personas de las actitudes y las capacidades que precisarán para integrarse sin dificultad en esas sociedades complejas, plurales, y en constante cambio y evolución. Esto debe conducir a la formación de verdaderos ciudadanos que vivan en comunidad de forma solidaria y acepten las reglas de la democracia occidental. Para que la convivencia entre culturas sea factible, debe existir una serie de reglas comunes aceptadas y compartidas por todos, tal y como señala Siguan (1998) cuando indica:

> No es posible montar un sistema educativo en el que simultáneamente se exalten culturas con valores contradictorios entre sí igual que es imposible montar un sistema educativo que renuncie a hacer ningún juicio de valor. La educación siempre, explícita o implícitamente, se apoya en un sistema de valores, en una responsabilidad compartida, en unos deberes y derechos que hagan posible la vida social (1998, p. 144).

En general, se tiende a considerar como *expresión multicultural* la propia de aquellas situaciones en las que los grupos o los individuos proceden de diferentes culturas pero viven en un mismo espacio físico, independiente de cual sea su estilo de vida. Es decir, que podemos identificar la *expresión multicultural*

–que supone la convivencia y la aceptación de personas distintas en un mismo espacio geográfico– como una forma de vida en unas condiciones marcadas por la existencia de múltiples influencias culturales. En un principio, el multiculturalismo surge como respuesta al «asimilacionismo» –que, o bien no reconoce la diferencia, o estima que es fruto de atrasos y desviaciones–, puesto que propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, el derecho a la diferencia y la valoración similar de todas las culturas, aunque desde una perspectiva estática y restringida del propio concepto de cultura.

No obstante, esta visión del problema, en cierto sentido restrictiva, da paso a la *expresión intercultural,* que se identifica más con los procesos y procedimientos dinámicos de vivencias en grupo y con aquella situación en la que los individuos son conscientes de su interdependencia, lo que debe conducir al respeto hacia lo diferente. Evidentemente, se defienden concepciones culturales complejas, dinámicas, cambiantes, etc., que tratan de resaltar las posibilidades de interacción, flexibilidad e intercambio entre los individuos que conviven en una zona determinada. El «interculturalismo» configura una forma de intervención que hace especial hincapié en el valor que las relaciones e interacciones tienen para la convivencia de las culturas dentro de un mismo espacio geográfico y social. Representa, sin duda, la propuesta más arriesgada, crítica e inclusiva a la hora de contemplar y abordar la temática de las diferencias en la comunidad.

Nos encontramos en el momento más apropiado para fomentar de manera específica un cambio en la formación intercultural en los centros de formación del profesorado, pues serán los profesores los que tendrán que afrontar, en las aulas, las nuevas situaciones. En los comienzos del siglo XXI, se sugiere que se revisen y adecuen los procesos formativos, ya que la labor de educar a los educadores es fundamental y nos permitirá mantener una democracia productiva y plural, y trasladar a los centros educativos esta propuesta, con el fin de hacer posible que los individuos conozcan mejor sus preferencias, sus valores y cómo pueden contribuir con su esfuerzo a la mejora social.

¿QUÉ SE ENTIENDE POR CULTURA?

Podemos encontrar múltiples definiciones de la palabra «cultura», ya que éstas varían en función de las tendencias de los autores que han tratado de aproximarse a este concepto. Esto se debe a que cada autor fija su atención en aquellos contenidos culturales que considera básicos en su concepción –convicciones, tradiciones, comportamientos, lenguas, conocimientos, formas de vida, religiones... En consecuencia, debemos resaltar que, dado que toda cultura está expuesta al paso del tiempo y a las influencias del entorno inmediato, es por lo tanto dinámica. Existe un acuerdo entre los diferentes autores consultados respecto al hecho de que cuanto más aislada e inmóvil permanece una cultura más se empobrece.

En su sentido tradicional, podríamos definir cultura como el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. La cultura se puede identificar con el universo simbólico que el individuo une al mundo físico natural a través de su actividad, para continuarlo, perfeccionarlo y vivir en él. Por su parte, Aguado (2003) nos recuerda que la cultura no pertenece al individuo, sino que es compartida por el grupo. La cultura proporciona al grupo sus líneas de acción, pues sus miembros comparten ciertas creencias, aceptan determinados hechos y defienden una escala de valores

concreta. Así pues, si aceptamos que la cultura es aquello que se comparte y vive con intensidad en un determinado grupo social –sus valores, sus estructuras e instituciones, sus hábitos, sus experiencias compartidas, su organización, su percepción de la sociedad y sus símbolos contextuales–, debemos aceptar que su definición no puede ser uniforme, ya que estará condicionada por el propio contexto en que se desarrolla.

Desde la perspectiva etnocéntrica de la cultura, el relativismo constituye una postura eficaz a la hora de cualquier pretensión de superioridad de una raza respecto a otra, y nos permite desarrollar procedimientos objetivos del conocimiento en contra del sentido común para poder así superar las actitudes de rechazo a los otros. El relativismo moral mantiene que los valores son producto de cada cultura y de su proceso de evolución, por lo que pueden ser justificados conforme a sus propios criterios. Por otra parte, el relativismo epistemológico señala que la verdad se circunscribe al ámbito local e histórico. Así pues, estas formas de relativismo nos indican que todo vale –ninguno es mejor que otro–, y llegan a defender el principio de la no ingerencia, de tal forma que el diálogo y el consenso cultural entre los miembros de la comunidad permiten llegar a establecer generalizaciones científicas.

En muchas de las definiciones, los autores se fijan más en los denominados contenidos culturales que en aquellos que como los comportamientos o las tradiciones son más complejos y difíciles de discernir. Por este motivo, los conceptos formales tienen mayor aceptación, puesto que los miembros que configuran una comunidad tienden a percibir la realidad externa mediante un sistema de significados interiorizados a partir de las vivencias y las relaciones sociales cotidianas. Así pues, lo más importante de una cultura no es lo visible, sino el conjunto de significados comunes que nos permite explicar el por qué de las conductas, las actitudes, las vivencias y de los resultados de la investigación que genera dicho grupo cultural.

Hemos de tener en cuenta que la cultura actual se caracteriza por su complejidad –no existen modelos universales que sirvan para todos–, su amplitud –los contenidos se enriquecen cada día con nuevas aportaciones–, la diversidad de fuentes –frente a las fuentes orales en la antigüedad, en la actualidad, no sólo contamos las fuentes escritas, sino también con las que nos aportan las nuevas tecnologías–, la contradicción existente entre los mensajes que transmite –la escala de valores para una cultura puede no ser tan importante para otras, así que la clave será llegar a consensos y a la aceptación de lo común–, su extensión universal –se puede y debe transmitir a todos, y, para ello, además de la escuela, existen otros medios de comunicación– y la influencia de los avances tecnológicos –lo que implica la extensión de los mensajes y la inmediatez de los mismos.

Así pues, entendemos que la cultura se ha de definir en función de las actividades normalizadas inherentes a un grupo social y, por ello, se puede considerar que la cultura consiste en un conjunto de modelos que nos sirven para pensar, sentir y actuar, que configuran las actividades del individuo en su relación con la naturaleza, con otros sujetos y con lo trascendente. Nos encontramos ante una forma de ser y actuar consensuada que un grupo social adopta para que, mediante la interpretación, la planificación y la actuación, sus actividades faciliten la adaptación al medio y la supervivencia del grupo.

EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD Y LA DIVERSIDAD

En la sociedad europea occidental, conviven en el mismo espacio geográfico grupos de personas entre los que, en ocasiones, se generan graves desequilibrios de carácter económico, demográfico y social. Esto ocurre, sobre todo, cuando se adoptan actitudes extremistas que tienden a idealizar la postura propia y desechar todas las demás. Probablemente, la mejor manera de enfrentarse a estos problemas sea recurrir a la experiencia acumulada en el trato con los diferentes, y aceptar y respetar los hábitos y las costumbres de cada grupo social desde posturas tolerantes y receptivas que no exijan la superioridad de uno sobre los demás.

Desde posturas liberales, se defiende que la identidad consiste en el conocimiento de uno mismo. Por lo tanto, no se debe privar al individuo de su dignidad humana si no se quiere que se resienta. Esto, contemplado desde la perspectiva del individuo, implica la igualdad de derechos, es decir, la aplicación uniforme de las reglas de convivencia, lo que crea un contexto que permite que el sujeto tome sus decisiones libremente. Ahora bien, si tenemos en cuenta el grupo social (comunidad, nación, cultura, religión...) y el respeto a su procedencia y al lugar que ocupa en el entramado social, se debe garantizar el estricto cumplimiento de los derechos fundamentales reconocidos en los organismos nacionales e internacionales.

Ante esta perspectiva, se hace necesario situar al individuo ante un contexto en el que los cambios en su experiencia de vida van a ser constantes, ya que debe estar preparado para afrontar estos retos. Pues, si hay alguna seña de identidad que sea propia de las sociedades modernas, es la multiplicidad de diferencias que están presentes en ellas, y ante las cuales el sujeto debe adoptar distintas posiciones subjetivas en función de su propia escala de valores y sus creencias. Por ello, el grupo permanece unido cuando se articula debidamente esa multiplicidad. En consecuencia, hemos de reconocer que la estructura de la identidad no es estable, sino dinámica, dado que permanece abierta y es permeable a las aportaciones del entorno.

La capacidad que poseen los sujetos para identificar y definir su propia identidad de formas diferentes para así lograr un funcionamiento efectivo y eficaz en contextos culturales distintos está muy relacionada con la búsqueda del éxito académico y profesional, y la supervivencia de su cultura. Así, cuando determinados grupo sociales soportan privaciones y desafíos en la vida cotidiana, mejoran sus posibilidades de funcionamiento en los nuevos contextos sociales, culturales, lingüísticos y económicos. La aparición de identidades simultáneas requiere de la persona destreza y flexibilidad para enfrentarse a estas situaciones y superarlas.

La diversidad se refiere a la identificación de la persona que hace que ésta sea y se manifieste como realmente es, y no como nos gustaría que fuese, y esto es fiel reflejo de la identidad. En este sentido, la diferencia radica en la valoración de la diversidad, que puede dar lugar a distintas manifestaciones, tanto de rechazo, como de comprensión. Por ello, en las sociedades modernas, se hace necesario concebir la diversidad como un valor de suma importancia.

Quizá uno de los problemas más importantes en este comienzo del siglo XXI vaya a ser cómo articular lo común de la condición humana con la gran variedad de formas culturales en que se manifiesta. Así pues, se hace necesario combinar lo individual y lo colectivo de tal forma que se pueda establecer una distinción entre

lo común a todos y lo diferente y propio de cada una de las culturas. Ahora bien, hay que ser conscientes de la dificultad que entraña mantener unos elementos básicos comunes, pues la facilidad para los desplazamientos físicos y la influencia constante de los medios de comunicación hacen que el individuo pueda modificar su propia identidad a lo largo de su ciclo vital.

> Las personas nos vamos identificando a través de un largo proceso de interiorización con grupos y rasgos que nos definen, y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser personal... la identidad no es solo una autopercepción, sino una relación dinámica e interactiva con los otros (Bartolomé, 2004, p. 69).

En la misma línea, Pérez Juste (2004) señala que la identidad no es algo innato y fijo en el ser humano, al contrario, es una realidad que se acomoda al contexto y que el hecho de compartir un mismo espacio geográfico con otras personas, grupos o culturas puede modificar. Nos encontramos ante una concepción dinámica de la identidad, ya que ésta se va construyendo y, en este proceso, el contacto entre las diferentes culturas tiene un papel, repercute directamente en el marco generado por la educación intercultural en el momento de enfrentarse a estas situaciones.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que cuando nos referimos a la diversidad cultural no estamos enunciando un concepto, sino constatando el hecho de que puede haber tantas culturas como naciones o etnias. Así pues, la confrontación de varias culturas y de sus procesos de transformación puede poner en entredicho la identidad cultural de los pueblos y de sus componentes.

Esta confrontación puede producirse tanto en un contexto tanto nacional, como internacional. En los albores del siglo XXI, la inmensa mayoría de las naciones se enfrenta al problema que supone la convivencia entre diferentes grupos étnicos –los originarios de la zona y los procedentes de la inmigración, que llevan consigo una herencia cultural determinada, marcada por su propia historia y su origen geográfico. En situaciones extremas, puede desembocar en terrorismo o conflictos bélicos entre los pueblos, como ha ocurrido en el caso de algunas tribus africanas, o en la India, los Balcanes, etc.

Ante la complejidad de las situaciones que se plantean en la convivencia cotidiana en la sociedad occidental y, de forma más concreta, en la española, los organismos públicos y privados deben ofrecer una respuesta de integración que pueda ser aceptada y asumida por las comunidades que han de convivir en un espacio físico determinado, y si logramos integrarla en el modelo de acción educativa, la escuela puede ser un buen punto de partida para ello, ya que constituye el primer núcleo de convivencia de las personas con el entorno inmediato. Entendemos que la constatación y reivindicación de las diferencias ha de ser compatible con la aceptación de aquellos referentes comunes compartidos por las sociedades democráticas.

En la aceptación de una nueva sociedad pluricultural, es preciso reconocer la importancia del papel que la educación ha de desempeñar a la hora de ofrecer unas respuestas adecuadas a las necesidades sociales. Por ello, el hecho de educar en la diversidad implica que el pluralismo resultante de las diferencias provenientes de las características personales o de grupo no puede ser una fuente de enfrentamientos, ha de ser un componente que enriquezca la cultura. Se debe conjugar de manera adecuada la educación en el respeto a la dignidad humana y contra

toda forma de discriminación debida al sexo, la cultura, la etnia, la religión, etc. con una educación que, además, permita ser y actuar de forma tolerante ante los demás miembros del grupo social.

HACIA UNA CLARIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En los últimos años, en los escritos, las expresiones «multicultural» e «intercultural» se han utilizado como sinónimas y, en ocasiones, de forma confusa y poco clara. Consideramos que mientras que el término multicultural debe emplearse cuando se hace referencia a la yuxtaposición espacial y temporal de unas culturas determinadas, la expresión intercultural sugiere la idea de una intervención que fomente el dialogo y el dinamismo entre las diferentes culturas que nos guiará hacia una influencia y enriquecimiento mutuos. Por lo tanto, la utilización del segundo de estos términos nos parece –desde el punto de vista educativo– más adecuada y ajustada a la realidad.

Ahora bien, podemos cuestionarnos si la respuesta educativa debe ser la apuesta por una educación intercultural en los centros escolares. Puesto que tratamos de adoptar una postura abierta, consideramos que ello supone realizar el esfuerzo de tratar de adaptar el modelo de enseñanza a las necesidades y las demandas de los diferentes grupos culturales, de forma que entre los distintos colectivos y grupos étnicos y culturales se produzca un encuentro que genere intercambios positivos que favorezcan el enriquecimiento mutuo. Por tanto, se trata de formular una propuesta que vaya dirigida tanto a los grupos autóctonos, como a los inmigrantes ubicados en un mismo contexto.

Una de las principales innovaciones que se proponen para poder atender debidamente a los grupos heterogéneos tiene como punto de partida el aprendizaje cooperativo. Así, Díaz Aguado (2003) se inclina por adaptar la educación a los cambios que se producen en la sociedad. En este sentido, señala que no sólo los procedimientos educativos tradicionales deben adaptarse para favorecer la inclusión de los alumnos que se relacionan en contextos heterogéneos, sino que, además, es preciso que los sujetos adquieran buenas habilidades sociales que les permitan enfrentarse con éxito a las incertidumbres de la sociedad. Los contextos en los que es posible la convivencia entre culturas y etnias permiten y favorecen la tolerancia y la amistad entre los miembros del grupo, por lo que, finalmente, es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje permitan que los niveles de incertidumbre se reduzcan y aumente el protagonismo del alumno en la resolución de los conflictos de forma positiva.

Algunas concepciones de la educación intercultural ya han sido desechadas, pero, desde una perspectiva histórica, conviene tenerlas en cuenta. Así, en un momento determinado, se consideró que la educación intercultural era aquella que prestaba, de manera exclusiva, atención educativa, en un determinado centro, a las minorías que tenían problemas sociales. La asimilación y la integración de estas minorías en la cultura de la mayoría constituía su objetivo fundamental, puesto que trataba de compensar esas diferencias, si bien mostraba escasa sensibilidad hacia las culturas de origen. En el otro extremo, se ubican aquellas posturas que abogaban por un culto excesivo de la diversidad cultural y el idealismo de la pluralidad. Uno de los principales riesgos que presentaban era que concedían el mismo valor curricular y pragmático a todo rasgo de diferenciación cultural. Esto puede encubrir lo que algunos autores denominan *racismo diferencialista,*

que conduce a excluir a las minorías de algunos logros sociales en aras de respetar de manera radical esas diferencias.

A continuación, presentamos diversas acotaciones conceptuales realizadas por reconocidos expertos en educación intercultural, que contribuirán a clarificar la situación:

> La orientación intercultural constituye un compromiso para asegurar la convivencia entre los miembros de diferentes culturas y subculturas, puesto que tales diferencias son la expresión de la riqueza de una sociedad en la búsqueda de respuestas a las necesidades de la vida. La comprensión de otras culturas y modos de vida es indispensable para comprender la cultura y los modos de vida propios (Escámez, 2002, p. 132).

> La educación intercultural tiene como objetivos proporcionar al alumnado las competencias sociales necesarias para sus relaciones con los demás, así como el enriquecimiento multicultural propiciado por intercambios en los que tiene oportunidades variadas de comunicación y cooperación, tan necesarias hoy en la convivencia diaria (Morales, 2000, p. 9).

> La educación intercultural pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe (Jordán, 2001, p. 49).

Por su parte, Aguado (2003) incide en la importancia de promover prácticas educativas que se orienten a todos los integrantes de una sociedad, en una actuación que comprenda las diferentes dimensiones del proceso, con el fin de lograr una auténtica igualdad de oportunidades que permita superar los brotes de racismo y que todas las personas que conviven en un mismo espacio físico adquieran una adecuada competencia intercultural. Se trata, pues, de abordar la problemática que encierra la diversidad cultural en el ámbito de la educación.

La educación intercultural requiere una actuación que ha de ser abordada desde una doble vertiente: por una parte, exige el respeto a la propia identidad de las personas y los grupos minoritarios establecidos en una determinada zona geográfica y, por otra, precisa de una voluntad de cooperación, cuyas bases de trabajo pueden establecerse a partir de la interdependencia manifiesta que caracteriza la sociedad occidental. La escuela debe preparar a los individuos para que no sólo puedan superar los condicionantes de su grupo social de origen, sino también establecer contactos fluidos con otras comunidades culturales.

Este planteamiento incide en que lo importante debe ser el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo cuyo propósito es conseguir un marco de relaciones en el que prime la interacción cultural en un plano de igualdad. Sólo así podrá superarse la mera coexistencia de culturas, basada en el predominio de una de ellas sobre las demás, y se conseguirá una interdependencia basada en la valoración y el conocimiento mutuos.

Por lo tanto, la educación intercultural debe fomentar que todos los individuos desarrollen un respeto por las diferencias culturales, de manera que el consiguiente sentimiento de igualdad se manifieste en los centros y en la comunidad, y se traduzca en la tolerancia, el respeto, la valoración y el cultivo de las diferencias culturales, la comprensión de la legítimas costumbres y creencias, la adaptación de las metodologías de trabajo a los conocimientos y las experiencias cul-

turales previas, la inclusión en el currículum de referencias culturales específicas de los grupos minoritarios y el establecimiento de un clima de diálogo y negociación en la comunidad educativa.

De acuerdo con las aportaciones de Soriano (2001) Bartolomé (2002) y Aguado (2003), entre los principales *objetivos* que debe proponerse toda educación intercultural en un contexto social determinado podemos citar:

- Mejorar y potenciar la autoestima de las personas, y especialmente de aquellas que pertenecen a grupos minoritarios. Ello exige la aceptación de todos los alumnos, el reconocimiento de sus avances académicos, la incorporación de elementos culturales diferentes, y la estimulación de su participación en la vida escolar.
- Promover actitudes interculturales positivas entre sus miembros, es decir, fomentar el respeto y la tolerancia hacia los demás, mantener posiciones abiertas respecto a otros modelos culturales, valorar lo positivo de cada uno de ellos, e identificarse con la cultura propia sin dejar por ello de ser receptivo a las demás y capaz de realizar críticas constructivas.
- Favorecer los procesos de convivencia y cooperación entre los individuos. Para lograrlo, es preciso estimular los aprendizajes cooperativos, abordar los conflictos de manera constructiva, sin imposiciones ni amenazas, y fomentar el desarrollo de las habilidades cívico-sociales, puesto que éstas permitirán una participación más activa en la vida social de la comunidad.
- Potenciar una auténtica igualdad de oportunidades que permita al sujeto elegir y acceder a los recursos sociales, económicos y educativos de la sociedad. Para ello, es preciso que alcance el mejor rendimiento académico posible conforme a sus posibilidades personales, lo que, en determinadas ocasiones, implicará realizar una serie de adaptaciones curriculares normalizadas y, además, presentar al grupo las posibilidades reales de promoción en la escala social.
- Lograr una verdadera reforma de los procesos educativos, que afecte tanto a la educación reglada que se recibe en las instituciones educativas, como a la vivida en los contextos sociales en que los sujetos desarrollan su proyecto de vida. De este modo, sentirán que se ofrece una educación equitativa y de calidad a todos los miembros del grupo social.

Por su parte, Banks (1995) vincula los conceptos propios de la educación intercultural a los procesos de reforma en la educación, ya que considera que, en la práctica, no basta con la incorporación meramente anecdótica de algunos de ellos, deben tenerse en cuenta todos. En concreto, señala:

- La integración de contenido, que supone el empleo de ejemplos e información relacionada con los diferentes grupos culturales presentes en el aula por parte de todos los docentes.
- El proceso de construcción del conocimiento, que describe y analiza los distintos procedimientos por los cuales las personas crean conocimiento según sus esquemas de referencia, sus papeles sociales, sus enfoques e inclinaciones dentro de la disciplina. Esto no sólo requiere

realizar contribuciones y añadir contenidos, sin también transformación y acción social.

- La reducción del prejuicio, que ha de tener en cuenta los estereotipos, los prejuicios y las actitudes discriminatorias de los alumnos en la comunidad educativa, con el objetivo de desarrollar actitudes, valores y comportamientos más positivos y democráticos.
- La igualdad pedagógica, que debe aspirar a que todos los estudiantes obtengan los mayores logro académico posibles. Para ello, el profesorado ha de emplear una serie de técnicas y métodos y, conforme a los estilos de aprendizaje y las vivencias culturales de los diferentes grupos, las que han mostrado ser más efectivas son las técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Una cultura escolar que confiera autoridad a los estudiantes de los diversos grupos sociales, independientemente de sus características. Dicha educación, debe contemplar aspectos básicos como: las prácticas de agrupamiento, el etiquetado, el clima social de la escuela y las expectativas de los docentes.

Por otra parte, en la obra de Santos Guerra en Cuevas y otros (2004) se nos advierte acerca de las diferencias más reseñables que existen entre la educación multicultural y la educación intercultural. Así, al referirse a la última, se señala que:

- Ofrece una visión dinámica de la realidad percibida por el individuo.
- Plantea opciones educativas diversas, aunque en la escuela no estén representados alumnos de diferentes etnias y culturas.
- Se inclina por enfoques globalizadores y los desarrolla.
- Tiende a centrarse en aquellas relaciones que se identifican con la igualdad de trato entre las diversas culturas.
- Fomenta y promueve al máximo aquellos procedimientos que favorecen el intercambio, la interacción y la cooperación entre las culturas.
- Destaca más los puntos en los que hay acuerdo que aquellos en los no lo hay.
- Contempla el proceso educativo como algo que une a los miembros de una comunidad social y no como algo que los disgrega.
- Defiende la formulación de críticas constructivas a la hora de analizar y valorar las diferentes culturas que han de convivir en un mismo espacio geográfico.
- Adopta enfoques que favorecen la interacción y la interrelación entre las culturas.

Todas estas consideraciones nos conducen –como ya señalamos en García Llamas y otros (2004)– a la descripción de aquellos elementos que deben ser contemplados si, desde una perspectiva didáctica y pedagógica, queremos desarrollar un adecuado trabajo en educación intercultural:

- El docente debe conocer la realidad intercultural, plural y emergente de la integración de minorías étnicas, así como las pautas y orientaciones a seguir.
- La definición de las formas de actuar en las aulas y en los diferentes centros educativos ha de ser clara y concisa.
- Hay que conocer a fondo las prioridades, los requisitos y las exigencias de la práctica diaria con los

alumnos que proceden de minorías étnicas.

- La formación, sensibilización e información del profesor en lo referente a aquellas características básicas relacionadas con la configuración del grupo es necesaria.
- Se requiere la utilización de estrategias didácticas de trabajo adecuadas y oportunas en cada situación concreta.

En síntesis, podemos decir que la educación intercultural da una respuesta eficaz a la necesidad de formar ciudadanos que puedan vivir e integrarse en una sociedad en que están presentes múltiples culturas. Naturalmente, ello será posible en la medida en que los alumnos adquieran en sus centros escolares una adecuada competencia cultural (aptitudes y actitudes) que les permita desarrollar su proyecto personal de vida en el marco de una sociedad pluricultural y plurilingüe. Por lo tanto, la educación intercultural debe ocuparse más de la adquisición de un conjunto de capacidades que permitan afrontar esta problemática, que de facilitar el conocimiento de los diferentes aspectos de las culturas. La perspectiva intercultural implica no sólo una interacción basada en el diálogo y el establecimiento de políticas sociales de promoción y participación, sino también una mejora en la convivencia interétnica que se verá plasmada en las propuestas educativas. Todas estas consideraciones permitirán al individuo afrontar los problemas de convivencia desde la crítica constructiva, y adoptar posturas más abiertas y receptivas, sin olvidar por ello su propia cultura.

EL PAPEL DE LA ESCUELA ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En relación con este tema, es posible adoptar dos posturas claramente contrapuestas pero que, de alguna forma, reflejan de forma fiel lo que ocurre en la propia sociedad. Así, la línea positiva defiende que la escuela es el lugar más adecuado para que se produzcan cambios tanto en el plano personal y como en el social, mientras que la negativa sostiene que ésta apenas ejerce influencia sobre los niños, puesto que es una institución que tiende a reproducir los valores sociales dominantes en el grupo, y considera que en las sociedades modernas están presentes una serie de agentes no formales cuya influencia resulta difícil de cuantificar –como, por ejemplo, los medios de comunicación social.

Así pues, no nos debe extrañar que la mayor parte de los profesores opine que su influencia en los estudiantes y el control que ejercen sobre ellos son escasos, dado que los medios neutralizan gran parte de las enseñanzas impartidas en los centros educativos. En estas circunstancias, resulta difícil aceptar que la escuela, por sí sola, pueda hacer frente al desafío que supone pretender formar en los valores de convivencia y tolerancia, cuando fuera del ámbito escolar los estudiantes están sujetos a la influencia de los medios de comunicación. Algunas de las escuelas ubicadas en contextos multiculturales preconizan la estrecha colaboración con las familias, otros profesionales socioeducativos y los servicios de las administraciones implicadas en la tarea educativa.

Por otra parte, la propia organización de la escuela, en gran medida jerarquizada, hace que muchos de estos planteamientos choquen con la realidad que se vive en los centros educativos, donde una serie de prescripciones y reglas de tipo legal o técnico condicionan la convivencia. Además, en no pocas ocasiones, parece que padres, profesores y alumnos caminan en direcciones opuestas, y esto da lugar a choques y enfrentamientos

entre ellos. Asimismo, conviene tener en cuenta que existe una gran presión social sobre la escuela, y que ésta puede paralizar o ralentizar las propuestas innovadoras de los equipos docentes. Se hace pues necesario lograr escuelas más democráticas y participativas que se ocupen de la verdadera educación en las sociedades pluriculturales.

La escuela inclusiva y orientada a la diversidad debe tratar de que los alumnos aprendan estrategias que les permitan resolver los problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje, y mejorar los procesos de aprendizaje («autoaprendizaje») permanente que habrán de utilizar a lo largo de toda la vida. Por ello, se resalta más la importancia de la adquisición de técnicas y estrategias que de conocimientos. El objetivo es que la escuela actual evolucione hacia formas educativas en las que todos los estudiantes tengan cabida y que, además, reconozcan que todos somos diferentes y que esa característica de los seres humaos es realmente valiosa.

En línea con esta defensa de la interculturalidad en la escuela, Viñas (Essomba, 1999) indica cinco campos en los que se puede y se debe intervenir:

- *El ámbito institucional:* En los proyectos elaborados en el centro, debe primar la filosofía de la inclusión, de tal forma que las prácticas realizadas respeten las diferencias.
- *El ámbito administrativo:* Las tareas administrativas desarrolladas en el centro o en el entorno de éste deben ser ejecutadas con diligencia para favorecer la plena integración en la comunidad.
- *El ámbito curricular:* La labor que ha de desarrollarse en el entorno inmediato del aula debe contemplar la diversidad de los alumnos que conviven en la misma.
- *El ámbito de los servicios:* Los servicios vinculados a las actividades extracurriculares deben integrar y respetar a todos los alumnos.
- *El ámbito de los recursos humanos:* Padres, profesores y alumnos deben mostrar actitudes de respeto hacia los demás, de forma que las relaciones interpersonales en la comunidad educativa se vean favorecidas.

Algunas de las posturas más críticas con la labor de la escuela señalan que ésta se inclina por la transmisión, casi en exclusiva, de la cultura dominante, es decir, de aquella con la que se identifica la mayoría de los sujetos, lo que implica, por consiguiente, la defensa de posturas etnocéntricas, puesto que apenas se menciona al resto de las culturas presentes en el contexto. Mientras, otros profesionales, más implicados en la pluralidad cultural en la que desempeñan su tarea, opinan que las culturas de las minorías deben ser incluidas en la oferta educativa del centro. Ahora bien, si los alumnos proceden de más de cinco culturas diferentes, resulta complejo poder prestar la debida atención a todas ellas en un plano de igualdad. Por este motivo, se preconizan ofertas académicas funcionales semejantes, que han de ir acompañadas de una mayor sensibilidad en otras esferas de relación y convivencia.

La escuela orientada hacia la educación intercultural debe asumir el compromiso de generar un clima escolar donde los alumnos, durante su estancia en el centro, vivan de forma intensa, en el transcurso de cada jornada escolar, esas formas de comportamiento y actitudes en el trato con los miembros de la comunidad educativa, ya sean docentes o no. Este enfoque intercultural ha de verse reflejado en todos los ámbitos del aprendizaje, en la organización del currículum

manifiesto y oculto, en las tareas del profesor y en las relaciones con el entorno. Todos estos factores, combinados de manera armónica y enfocados hacia una perspectiva intercultural, harán posible la existencia de una verdadera escuela que eduque para la convivencia social a través de los tres mecanismos que señala Márquez (2004): la flexibilidad interna, la apertura al entorno y la responsabilidad profesional.

EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Entendemos que el currículum es el instrumento básico que la escuela tiene a su disposición para poder dar respuesta a la realidad compleja que son las aulas presentando los conocimientos de manera que puedan ser asimilados por los diversos tipos de alumnos. Por lo tanto, implica –además de aquello que el sujeto debe aprender– la secuencia de actividades necesarias para conseguir la integración social de las nuevas cohortes. Asimismo, se debe aspirar a lograr la inclusión de todos los individuos en la vida social y académica mediante un currículum abierto y flexible que sea percibido como un espacio privilegiado para la atención a la diversidad.

Como nos indica Lorenzo Delgado (2004), el currículum se identifica con la selección y adaptación pedagógicas de las diferentes culturas que lleva a cabo la escuela, de tal forma que éstas puedan ser asimiladas por todos y cada uno de los sujetos que acuden a sus aulas. Así pues, para ser válida, la respuesta curricular debe atender a la diversidad cultural que se presenta en los grupos escolares.

Uno de los principales cometidos del currículum intercultural debe ser la enseñanza de los procesos y las estrategias de razonamiento efectivo que pueden emplearse en el aprendizaje instructivo y la resolución de problemas. Por ello, el sujeto adquiere conocimientos conceptuales, procedimientos de trabajo eficaz y estructuras lógicas de pensamiento que le permiten afrontar los problemas que se plantean en la vida ordinaria para mejorar la integración social en la comunidad.

Para elaborar un currículum intercultural, hemos de tener en cuenta las cuestiones epistemológicas y éticas que están presentes en la sociedad, hay que seleccionar aquellos rasgos fundamentales de la cultura que pueden contribuir al mejor desarrollo de la persona. También se deben contemplar las cuestiones de tipo sociológico que favorezcan la integración de los individuos en la sociedad y, para ello, es necesario el aprendizaje de aquellos contenidos y valores que son de utilidad para la convivencia. Asimismo, es preciso considerar este tema desde la perspectiva tanto de la psicología, como de la pedagogía, ya que ambas contribuirán a lograr aquellos objetivos educativos que incidan en los conocimientos, los procedimientos y las actitudes en los contextos interculturales. Ahora bien, todo ello sin olvidar que el protagonista principal de estos procesos es el alumno, y que hay que tomar en consideración las circunstancias relacionadas con su edad y su nivel educativo.

Cuando se aspira a la inclusión social y escolar de todos los individuos, es preciso concebir el currículum como algo abierto y flexible, para así poder incorporar todo aquello que pueda contribuir a situarlo en el contexto. Así, se conseguirá que no se produzca la exclusión de aquellos alumnos que no responden al canon establecido y que la escuela pueda percibirse como un espacio privilegiado para alcanzar una adecuada atención a la diversidad, que responde a la realidad social y a las peculiaridades de los alumnos. La escuela no puede atender a todos los alumnos de la misma forma y con un único modelo educativo, sino que debe

abrirse a la diversidad. Por este motivo, en la etapa obligatoria de la enseñanza, se propone, como garantía de la igualdad de oportunidades, un currículum común al que deben acceder todos los alumnos y que configura los referentes básicos en una cultura común. Ahora bien, al apostar por un currículum abierto y flexible se persigue lograr la adecuación a la realidad de cada centro y cada aula, es decir, la adaptación del currículum al contexto.

Aunque existe una amplia variedad de modelos o propuestas curriculares cuya intención es tener en cuenta lo intercultural y favorecer la integración de las minorías, en líneas generales, se suele considerar que los elementos fundamentales en su configuración son: la intencionalidad educativa –la promoción social y la aceptación de las diferencias–, los sujetos de la educación –el sujeto considerado como sujeto social y dependiente del lugar que ocupa en el entramado de relaciones de la comunidad–, el agente de la acción educativa –el encargado de facilitar la promoción de los sujetos respetando sus peculiaridades personales– y los contenidos y la metodología de trabajo –las ofertas culturales de los proyectos educativos deben recoger la diversidad cultural del grupo, así como aquellos de los diferentes recursos y técnicas disponibles que mejor se adecuen al contexto de actuación. Seguidamente, vamos realizar un análisis más detallado de los modelos que tienen una mayor aceptación en nuestro campo de estudio:

- *Modelo de contribuciones.* Las culturas de las minorías se incluyen en el currículum a través de referencias puntuales a personajes célebres de éstas y celebraciones importantes. Aunque este modelo facilita la inclusión de elementos interculturales, ya que todos los alumnos siguen el currículum ordinario, no facilita la integración y estas actuaciones se contemplan como algo exótico y esporádico.
- *Modelo aditivo.* Se añaden temas, lecturas y unidades al currículum escolar, pero se mantiene intacta su estructura formal. La principal diferencia existente entre este modelo y el anterior es que éste es más amplio y variado, y permite, por ejemplo, añadir créditos variables a los obligatorios. Resulta útil para aumentar la autoestima cultural.
- *Modelo de transformación.* Permite a los alumnos considerar los conceptos, temas y problemas curriculares desde enfoques diferentes, de modo que la cultura dominante deja de ser la única referencia válida. La clave radica en elegir los temas que despiertan mayor interés en cada escuela para cultivar las aptitudes y actitudes de comunicación y pensamiento crítico.
- *Modelo de acción social o reconstrucción social.* Este modelo constituye una propuesta complementaria a las anteriores. Se requiere diseñar aquellas actividades que mejor puedan contribuir a que los alumnos sean capaces de tomar decisiones y asumir compromisos ante la variedad de situaciones a las que han de enfrentarse en la escuela intercultural. Así pues, aunque, por una parte, fomenta habilidades y actitudes socioculturales de compromiso con el grupo, por otra, se corre el riesgo de caer en el adoctrinamiento ideológico, sobre todo cuando se trabaja con los sujetos más jóvenes.

La elección de los modelos de trabajo que van a utilizarse con los alumnos va a

depender de los grupos y las situaciones concretas, lo importante es que, una vez identificados los objetivos básicos de la educación intercultural, estos se han de concretar en metas operativas que sean coherentes con las necesidades reales de los sujetos y los grupos implicados en ese contexto específico de convivencia. Así pues, la atención a la diversidad, se ubica dentro del nuevo concepto de democracia cultural, y parte de la idea de que las diferencias han de ser consideradas como diversidad y no como desigualdad. Todo el personal implicado debería tener presente su grado de sensibilidad y predisposición hacia los sujetos procedentes de otras etnias y culturas.

Es preciso potenciar el papel de la escuela en el desarrollo de aquellos valores que son básicos y fundamentales para la sociedad occidental, y entre los que debemos citar: la igualdad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo, la cooperación y la corresponsabilidad. Debe poderse garantizar a cada sujeto el derecho a recibir la mejor educación diferenciada para formar su identidad personal. Además, hay que contemplar la presencia en la escuela de diversas lenguas y culturas para así evitar la segregación de individuos o grupos, y esto sólo será posible mediante la superación de los prejuicios, la comunicación activa y la interrelación entre los miembros de la comunidad educativa. Todo ello, nos conducirá a un incremento del éxito escolar y a la promoción de todos los alumnos sin exclusiones de ningún tipo. Además, sería conveniente que los padres se comprometieran de forma activa en esta tarea, ya que de esta forma se conseguiría una comunicación más fluida y un incremento de las relaciones entre la escuela y los grupos sociales presentes en el contexto geográfico de influencia del centro educativo.

EL PAPEL DEL PROFESOR SU FORMACIÓN

En las nuevas realidades sociales y educativas que venimos describiendo, la tarea del profesor resulta fundamental e imprescindible para afrontar con posibilidades de éxito la formación de los alumnos. En consecuencia, es preciso superar el desfase que se ha producido en los últimos años entre la formación inicial que se les ofrece en unas universidades y escuelas universitarias cuyos planes de estudio poco actualizados no están en consonancia con las demandas de la escuela y la sociedad y la realidad educativa a la que han de enfrentarse en su futuro puesto de trabajo. Podemos decir que los centros de formación del profesorado enfocan sus tareas curriculares hacia un sistema educativo que está en constante transformación, lo que les conduce, en no pocas ocasiones, a realizar procesos de aprendizaje basados en el ensayo y el error.

En diversas investigaciones que hemos llevado a cabo personalmente y en otros trabajos consultados, se ponen de manifiesto las lagunas más notorias de la formación del profesorado (García Llamas, 1999, 2001). Concretamente, podemos destacar el hecho de que aunque el trabajo en equipo se considera muy positivo y se valora como tal en las encuestas, la realidad refleja que son muy pocos los que reconocen actuar de esta forma en sus centros de trabajo. En un contexto de diversidad como el que preconiza la educación intercultural, entendemos que esta forma de trabajo constituye un recurso fundamental, puesto que la tarea desarrollada de forma solidaria y cooperativa en los centros educativos configura una forma privilegiada de trabajo en equipo que conducirá a vencer el aislacionismo y el individualismo de la acción educadora.

Asimismo, conviene poner de manifiesto que los problemas de atención a la diversidad social, cultural y lingüística de los individuos en las aulas constituyen la principal preocupación del profesorado, y son fuente constante de conflictos no sólo entre los docentes y los alumnos y los padres en el Consejo Escolar, sino también entre los propios docentes. Así pues, las tareas que el profesor desempeña como líder natural del grupo hacen que su papel concierna a tres campos: los aprendizajes –es el líder de la tarea–, la integración y cohesión del grupo –es el líder del grupo– y el desarrollo de las capacidades y las habilidades de los individuos –es el líder de las personas.

Por consiguiente, entendemos que una buena formación del profesorado para afrontar estos retos debe partir de un conocimiento adecuado tanto de las fuentes que generan esa diversidad de sujetos, como de los problemas y las exigencias que dicha diversidad conlleva dentro de un marco educativo tradicionalmente organizado desde la uniformidad. Así pues, los principales problemas no estarán relacionados con los contenidos de aprendizaje, sino con la actuación didáctica y pedagógica, las actitudes y los valores del profesorado, el funcionamiento en los centros. Aunque, no obstante, como ya hemos dicho con anterioridad, también es preciso reestructurar los contenidos de aprendizaje.

Ipiña (1997) señala que, en su opinión, el perfil del docente en el campo intercultural debe incluir ciertas actitudes y aptitudes, aunque considera prioritarias las primeras. Así, entre las actitudes necesarias apunta: el compromiso con las causas propias de su cultura –que podrá interiorizar y le permitirán asumir un compromiso de reflexión y ejercicio constante–, la tolerancia activa y la estimación y aceptación de lo diferente –que posibilitarán que evite los enfrentamientos– y la apertura a las innovaciones y al progreso de la sociedad inmediata en la que vive y se encuentra inmerso. Entre las aptitudes, Ipiña destaca: la competencia profesional –que no es posible si antes no se proporciona una buena oferta formativa en este campo a los educadores para que estos puedan desempeñar su tarea adecuadamente–, la capacidad para llevar a cabo tareas de investigación-acción que contribuyan a la mejora de la experiencia práctica, el dominio de la lengua común a los alumnos –la lengua mayoritaria– y un conocimiento, aunque sea superficial, de la lengua específica de las minorías, que le permita al menos entender los mensajes de los individuos que asisten a su aula y su centro educativo.

Se precisa de una formación que consolide en los docentes actitudes de aceptación de la diversidad y les permita adquirir no sólo la experiencia necesaria para saber responder a la misma, sino también un conjunto de estrategias de trabajo relacionadas con la organización, la planificación y la metodología que les pongan en posesión de un amplio repertorio pedagógico que les capacite para comenzar su tarea y desarrollarse profesionalmente para afrontar el reto de la diversidad. Este objetivo no se alcanza solamente añadiendo contenidos, es necesario aportar nuevos enfoques formativos que contemplen la previsible heterogeneidad de los estudiantes y la utilización de los nuevos recursos tecnológicos.

La adquisición de unas auténticas competencias interculturales parece esencial para que un educador y profesional desempeñe sus funciones en una sociedad democrática. Esto pone de manifiesto la necesidad de poseer, en el campo de la formación intercultural, una buena preparación que facilite el desarrollo y la consolidación de tales capacidades en los estudiantes.

Por competencias interculturales del profesor entendemos las habilidades que debe adquirir en el campo de los conocimientos, la afectividad y las actividades prácticas. Y, en este contexto, las dimensiones que hay que trabajar son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, así como los valores que distinguen a las sociedades particulares a las que pertenecen los sujetos.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de este apartado, hemos tomado como referencia el trabajo de investigación sobre diversidad cultural e inclusión social llevado a cabo en la Comunidad de Madrid con alumnos y profesores de centros educativos de primaria y secundaria obligatoria, y cuyas principales conclusiones aparecen recogidas en García Llamas y otros (2004). Hemos de indicar que, en el citado trabajo, se emplearon cuestionarios y escalas como instrumentos para efectuar la recogida de información y datos, y de este modo poder recoger en los centros escolares opiniones sobre diferentes aspectos relacionados con la interculturalidad.

Entre los resultados del trabajo que guardan relación con las opiniones y percepciones de los alumnos, destacamos algunos de los más interesantes:

- La actitud hacia la escuela como lugar de aprendizaje es buena, y no se aprecian actitudes discriminatorias hacia los alumnos de otras etnias. Además, el profesor suele ser tolerante.
- En líneas generales, los estudiantes de primaria muestran un talante más positivo que los de secundaria, que se aburren en las aulas y desean finalizar las tareas escolares cuanto antes.
- La integración de los sudamericanos se percibe como más fácil ya que se considera que su sociabilidad es mayor; por el contrario, se plantean problemas con los alumnos marroquíes y gitanos.

Respecto a las opiniones y actitudes de los profesores de estos mismos centros conviene señalar lo siguiente:

- En líneas generales, valoran positivamente la incorporación a las aulas de las diferentes minorías, el respeto a la cultura de origen y el enriquecimiento que la diversidad cultural supone para toda la comunidad.
- Desde la perspectiva del profesorado, los alumnos que más trabajan, demuestran mayor interés por la escuela y cumplen mejor con los deberes cívicos serían los procedentes de Europa del este y China; en cambio, los gitanos y los marroquíes estarían entre los menos interés.
- Entre las minorías mejor valoradas por los profesores podemos citar a los sudamericanos, los europeos del este y los chinos, sin embargo la percepción los gitanos y los marroquíes es más negativa.
- La experiencia docente incide de forma positiva en la educación intercultural, puesto que los profesores que llevan más de 10 años trabajando en centros escolares se sienten más seguros y se muestran más dispuestos a elegir aquellas aulas en las que hay alumnos inmigrantes. Además, estiman que la convivencia en el mismo espacio físico de varias culturas fomenta la comprensión y el respeto hacia los demás.

Otra idea interesante que podemos extraer del trabajo de investigación es que

hemos encontrado diferencias altamente significativas entre las valoraciones de los alumnos y de los profesores. En líneas generales, debemos destacar que son los docentes que conviven con minorías y desempeñan su tarea académica con estos niños los que tienen una percepción más positiva de los estudiantes pertenecientes a minorías y sus posibilidades de convivencia; mientras que los alumnos se muestran una actitud más negativa respecto a sus compañeros del aula pertenecientes a grupos minoritarios.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN FUTURAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Parece que, si se quiere llevar a cabo una verdadera educación intercultural, lo más adecuado es apostar por un modelo integrador, puesto que éste proporciona a todos una serie de conocimientos culturales comunes y, además, valora positivamente las relaciones entre culturas y permite promocionar lo específico. Se pretende desarrollar una pedagogía de la diversidad y la inclusión social encaminada al logro de una educación de calidad para los individuos, independiente de su etnia, su lugar geográfico de procedencia y sus vivencias culturales. De esta manera, todas las estrategias didácticas y organizativas están en función de este enfoque, que busca, de forma preferente, una verdadera igualdad de oportunidades.

En general, la educación intercultural propuesta por el modelo integrador con la intención de fomentar el respeto por las diferencias, los derechos, la formación de ciudadanos y los valores democráticos debe:

- Partir de las necesidades reales y percibidas del grupo al que se pretende atender. Para comenzar, es necesario reflexionar acerca de la propia identidad, para así poder llegar a conocer al otro y hacer frente a toda forma de exclusión.
- Llevarse a cabo mediante una adecuada articulación entre la educación formal y no formal. Para ello, se ha de reconocer el carácter permanente de la educación y no se debe utilizar la procedencia étnica como criterio cívico de evaluación. Es necesario integrar los diversos contenidos culturales en la enseñanza impartida en el aula y, además, hay que favorecer la convivencia y la participación de los alumnos en la construcción de la sociedad en la que viven.
- Desarrollar, dentro de los centros educativos, tanto estrategias organizativas que favorezcan el diálogo y la identidad cultural, como la apreciación de las diferencias –siempre y cuando éstas no entren en conflicto con los valores democráticos y generen desigualdades y marginación de grupos o personas.
- Incorporar a los proyectos educativos y curriculares aquellos objetivos que contribuyan al desarrollo de la educación intercultural, teniendo en cuenta las necesidades de las minorías.
- Evaluar de forma sistemática y continua aquellos procesos orientados a la formulación de respuestas a la diversidad cultural, en lo que se refiere tanto al ámbito social, como grupal.

Así pues, la escuela debe atender por igual a los cambios curriculares y organizativos que se producen en los centros, y ha de evaluar la persistencia de estos procesos, de las actitudes manifiestas en el campo sociocultural, de aquellos prejuicios no eliminados convenientemente y

de la insensibilidad hacia los problemas específicos de las poblaciones marginales que, en ocasiones, puede apreciarse tanto en los materiales curriculares, como en la práctica de cada día. Es necesario capacitar a la persona, dotarla de la competencia comunicativa necesaria para salir del aislamiento que supone no conocer ni el idioma del país de acogida, ni las referencias culturales de la mayoría. En consecuencia, se deben crear las condiciones adecuadas para hacer frente con la suficiente preparación a la acción, el sentimiento y la opinión propios de un contexto social específico.

El profesorado tiene la necesidad de tener un conocimiento básico pero sólido de las distintas culturas que están presentes en el contexto escolar en el que trabaja, y se le deberían ofrecer oportunidades para realizar prácticas o llevar a cabo períodos de aprendizaje en centros que trabajen con minorías étnicas.

Tanto de la investigación realizada por nuestro equipo, como de las consultas a diversas fuentes, se deduce que los profesores necesitan: recursos, estrategias metodológicas, formación básica en técnicas etnográficas sencillas, estímulo y reconocimiento afectivo, respeto a las iniciativas voluntarias, difusión de sus experiencias por los cauces adecuados, incentivos para poner en marcha proyectos de investigación e innovación desde los centros educativos, ayudas que favorezcan la formación y el reciclaje docente en las universidades o en centros específicos y tiempo para planificar, innovar y llevar a cabo una política educativa coherente que permita coordinar diferentes acciones y elementos de actuación.

Asimismo, es necesario que los docentes tengan un nivel mínimo de competencia si se quiere que sean capaces de diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y seleccionar aquellos materiales que son más apropiados para trabajar la educación intercultural. Es preciso contar con el apoyo de la Administración, que ésta favorezca la participación del profesorado en los programas de formación y conceda incentivos de diversa índole.

Sería oportuno destacar la importancia de que el docente reciba una formación adecuada. Esto es fundamental por lo que respecta tanto a la inicial –que se lleva a cabo en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado, y que requeriría la adecuación y actualización de los planes de estudio, que tendrían que incorporar algunas materias que ayuden al conocimiento de otras culturas y países–, como a la formación permanente teórico-práctica –que se puede desarrollar en los propios centros educativos mediante programas específicos de formación, o en los centros que incorpora el sistema educativo, o a través de cursos temáticos de actualidad que se imparten desde las universidades. Todo ello tendría unas repercusiones positivas y supondría una mejora de la acción educativa y el desarrollo profesional.

Creemos que el hecho de que los alumnos de los centros escolares procedan de culturas diferentes, no debe suponer un problema, sino una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos como la tolerancia, el diálogo, la solidaridad, la resolución de conflictos y el sentimiento de pertenencia al grupo. En este marco social, la comunicación y la relación con las familias es importante para conseguir que éstas se integren en las actividades que organiza el centro con el fin de lograr un clima de confianza y respeto mutuo.

La apuesta por una escuela intercultural que favorezca las diferentes formas de escolarización y potencie una construcción personal, única e irrepetible que per-

mita a los alumnos desempeñar sus tareas en una comunidad plural exige una integración de la diversidad cultural que contribuya a alcanzar la formación total de las personas y les permita construir su propia identidad en la diversidad. En suma, una escuela que potencie las capacidades del sujeto tal y como es, que acepte las diferencias entre las culturas y en la que se fomenten las cualidades singulares y creativas de cada uno es un requisito imprescindible si lo que se quiere es formar sujetos que se integren en la sociedad plural del siglo XXI, donde la identificación con los grupos diferentes, la valoración y el respeto a la diversidad étnica y cultural constituyen valores relevante en los grupos y comunidades occidentales.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T.: *Pedagogía Intercultural.* Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, 2003.

AGUADO, T. y otros: *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones escolares en contextos multiculturales.* Madrid, MEC/CIDE, 1999.

BANKS, J.: «Multicultural education: historical development, dimensions and practice», en BANKS, J. A.; BANKS, CH. A. M.: *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York, Macmillan Publishing, 1995.

BANKS, J.: *In Multicultural Education Issues and Perspectives.* New York, John Wiley and Sons, 2001.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid, Narcea, 2002.

BARTOLOMÉ, M.: «Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural», en *Bordón*, 56, 1 (2004), pp. 65-79.

CONIL, J. (coord.): *Glossari per una Societat Intercultural.* Valencia, Bancaixa, 2002.

CUEVAS, M. y otros (coords.): *Atención a la diversidad y calidad educativa.* Granada, Grupo Editorial Interuniversitario, 2004.

DÍAZ AGUADO, M. J.: *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo.* Madrid, Pirámide, 2003.

GARCÍA LLAMAS, J. L.: *Formación del profesorado. Necesidades y demandas.* Barcelona, Práxis, 1999.

— *Análisis y valoración de la formación del profesorado en la enseñanza a distancia.* Madrid, IUED/UNED, 2001.

GARCÍA LLAMAS, J. L. y otros: *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas.* Salamanca, Témpora/Cajamadrid, 2004.

IPIÑA, E.: «Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, Enero-Abril (1997).

JORDAN, J. A. (coord.): *La educación intercultural, una respuesta a tiempo.* Barcelona, EDIUOC, 2001.

LORENZO DELGADO, M.: «Instituciones y escenarios para un currículum multicultural», en *Bordón*, 56, 1 (2004), pp. 81-94.

MÁRQUEZ, A. J.: *Clima social y autoeficacia percibda en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural.* Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense (Tesis doctoral), 2004.

MORALES, M.: *Convivencia, tolerancia y multilingüismo: educación intercultural en secundaria.* Madrid, Narcea, 2000.

PÉREZ JUSTE, R.: «La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad», en *Bordón*, 56, 1 (2004), pp. 7-23.

RICHARDSON R.; WOODS, A.: *Inclusive Schools, Inclusive Society*. Trent (Inglaterra), Trentham Books, 2002.

SIGUAN, M.: *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós, 1998.

SORIANO, E.(coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, Aula Abierta, La Muralla, 2001.

TOURIÑAN, J. M.: «Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación», en *Bordón*, 56, 1 (2004), pp. 25-47.

VIÑAS, J.: «Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural», en ESSOMBA, M. A.: *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó, 1999.

PEDAGOGÍA SOCIAL Y PEDAGOGÍA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN*

RESUMEN. En este trabajo, se refiere sucintamente el concepto de Educación/Pedagogía Social y se repasan las diversas orientaciones de la educación social en Europa. Se entiende la educación social como una acción promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social. Este es el objeto de la Pedagogía Social, que, en consecuencia, comprendería la Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre, la Pedagogía de Adultos y Mayores, la Pedagogía Social Especializada... La Educación/Pedagogía Social –sólo accidentalmente diferente de la Educación/Pedagogía Escolar– debe colaborar con la escuela para, entre otras cosas, canalizar la confluencia de energías de la escuela, la familia y otros microsistemas comunitarios en tareas de mediación entre la familia y la sociedad, en situaciones disfuncionales y de conflicto, etc.

ABSTRACT. In this paper, the concept of social education/pedagogy is briefly referred to and the various recommendations for social education in Europe are re-examined. Social education is understood to be the promoting and energizing enterprise of a society which educates and provides an inclusive education, through which difficulties or social conflict are both dealt with and avoided. This is the aim of social pedagogy, which therefore would include instruction in leisure and free time, the instruction of adults and the elderly, specialised social pedagogy... Social education/pedagogy – only accidentally different from school education/pedagogy – must work with schools in order to, among other things, channel the confluence of energies from school, home and other micro-systems within the community to mediate between family and society, in dysfunctional and conflict situations, etc.

Aunque estemos celebrando el hecho de que hayan transcurrido ya cien años desde la creación de la primera cátedra de pedagogía en la universidad española –los inicios de un siglo de pedagogía científica en España[1]–, en general, no parece que

(*) Universidad de Salamanca.

(1) J. RUÍZ BERRIO, (coord.): *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid/Biblioteca Histórica del «Marqués de Valdecilla», 2004. La Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela también ha celebrado los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2004 unas jornadas sobre «Cien años de Pedagogía».

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 111-127.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

estos sean buenos tiempos para la pedagogía en este país[2]. Y, el que, en apariencia, la Pedagogía Social atraviese mejores tiempos, pudiera ser sólo mera cuestión coyuntural.

Aunque esta denominación disciplinar aparece en todos los planes de estudios de Pedagogía y de Ciencias de la Educación y son numerosos los libros y publicaciones en los que, desde hace al menos diez años, aparece este rótulo, y no sólo la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social) se ha desarrollado de forma espectacular en España y en Latinoamérica desde su fundación en septiembre de 2000[3,4], sino que la creación de los estudios de Diplomado en Educación Social (Real Decreto 1420/1991) –en los que el peso de la Pedagogía Social es, en general, significativo– ha sido también importante, pudiera suceder que la eclosión no se deba tanto a la Pedagogía Social, como a la Educación Social, fenómeno educativo y de praxis al que también se están acercando y contribuyen con sus hallazgos otras disciplinas científicas, como la Psicología y la Sociología.

Pudiera ocurrir que, entre otras cosas, la desagregación de la Pedagogía en «Ciencias de la Educación» que, siguiendo adhesiones «cientistas», se diera en la Pedagogía a partir de los años setenta, pasara ahora, por diversas cuestiones, a afectar también a la Pedagogía Social y acabara teniendo sobre ésta los mismos efectos disgregadores que detectamos en nuestros días en la Pedagogía Escolar.

En todo caso, el desarrollo que ha tenido y tiene hoy día la Pedagogía Social es innegable, a pesar de que, desde las instancias «habituales» de la Pedagogía Escolar, no ha sido suficientemente consi-

---

(2) J. ORTEGA ESTEBAN: «De nuevo la Pedagogía. La Pedagogía Social Especializada», en *Pedagogía y Educación en el Siglo XXI. Congreso Internacional. Primer Centenario de la Cátedra de Pedagogía Superior.* Madrid, Departamento de Teoría e Historia. de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2004 (En prensa).

(3) «Sociedad Ibérica de Pedagogía Social», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, (junio 2000), pp. 319-327. En 2004, la SIPS ha pasado a llamarse Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

(4) El éxito y calidad del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, celebrados en Santiago de Chile (8-10 de noviembre 2004), reafirman esta tendencia expansiva. No deja de ser significativo que, por primera vez, que yo sepa, se celebre un congreso conjunto y de Pedagogía allende el mar. En él, participaron más de 50 españoles, unos 15 portugueses, y representantes de prácticamente todos los países latinoamericanos, entre los que había, lógicamente, a un amplio número de compañeros chilenos. Pero hay más, en la Universidad Mayor de Santiago de Chile, por ejemplo, todos los estudios relacionados con la educación tienen como asignatura obligatoria la Pedagogía Social.

En relación con Iberoamérica, no debe olvidarse la importancia de la creación, en noviembre de 1997, en el Instituto Nacional del Menor del Centro de Formación y Estudios del INAME en Temas de de Infancia y Familia de Montevideo (Uruguay), de la Carrera de Educador Social, en el marco del Proyecto de Cooperación e Intercambio, que contó con el apoyo de la AIECI y con el asesoramiento de expertos españoles del Servicio de Formación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (José Jesús Sánchez Marín) de las universidades de Barcelona (Violeta Núñez) y Salamanca (José Ortega Esteban) y de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores de España (Paco Franco). La posterior labor difusora de la Pedagogía Social no sólo en Uruguay, sino también en Argentina de la Profesora Violeta Núñez nunca será suficientemente valorada.

derada o ha sido subsumida en lo que, con claro sesgo ideológico, se ha mal llamado educación «no formal». La falta de reconocimiento administrativo del área de Pedagogía Social y el hecho de que esté inserta en el mar que constituye el área académica de la Teoría e Historia de la Educación tampoco le han favorecido.

También es o puede ser verdad que todos hubiéramos deseado para la Pedagogía Social un mayor rigor conceptual y metodológico en sus formulaciones e investigaciones. Esto no siempre es posible en tiempos de expansión, cuando suelen primar la cantidad y el desarrollo social. La naturaleza múltiple y diversa de la propia Pedagogía Social tampoco facilita las cosas. En estas circunstancias, es difícil alcanzar teorías comprensivas de explicación y la conveniente univocidad conceptual.

La sociedad de la información en la que empezamos a estar inmersos, sociedad de redes, sociedad de migraciones, sociedad «mundializada» y compleja, nos esta obligando a repensar la educación, la praxis educativa y sus instituciones para, de alguna forma, comprender y explicar las nuevas transformaciones y poder reformular sus estructuras y las nuevas intervenciones. Nos obliga también, a mi entender, a ver la educación globalmente, de forma radical, nos hace volver a los orígenes, cuando la educación se confundía con la vida y la sociedad total, y todavía no habían emergido las llamadas instituciones «formales» como elementos segregados de la vida, el tiempo y el espacio social común. Y es aquí donde la educación social y, consiguientemente, la Pedagogía Social encuentran estímulos y ámbitos específicos de desarrollo.

La nueva sociedad multimediática esta empezando a trastocar los tiempos y los espacios de la educación y, con ellos, la estructura misma de desarrollo de la educación y de las instituciones escolares. Esos nuevos espacios y tiempos vienen a coincidir con los tiempos y espacios en los que la educación social tenía su lugar y cronología. Y la pedagogía que formule estos modelos complejos, abiertos y flexibles de desarrollo y de praxis, esto es, la Pedagogía Social, debe participar de esa complejidad y flexibilidad radical y diferenciada.

La educación en general, y también la educación escolar, va a tener que reformularse, volverse a conceptuar en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad. Ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en la que la «escuela» –el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación– sea una instancia más de ese *continuum* educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de ésta[5].

Por otra parte, las agencias de educación social pueden favorecer notablemente la relación entre la comunidad, la familia y el centro escolar, ya que tienen la facultad de añadir perspectivas más neutras y nuevas metodologías de cooperación, que, por otra parte, contribuyan al establecer un nuevo equilibrio en el reparto del poder y la toma de decisiones.

Hecha esta reflexión inicial, voy a centrarme, aunque sea brevemente, en los siguientes apartados y cuestiones:

- Algunos conceptos introductorios.
- La génesis y el desarrollo de la Educación/Pedagogía Social en Europa y en España.

(5) J. ORTEGA ESTEBAN: «La-educación-a-lo-largo-de-la-vida en la aldea educativa global», en BERNARDINIS, A. M. et al.: *Spírito e forme di una nuova Paideia*. Napoli, Agora Edizioni, 1999, pp. 317-340.

- La Educación Social y la escuela o la relación entre la Pedagogía Escolar y la Social.

CONCEPTOS INTRODUCTORIOS

La educación social es una forma de educación, que, a su vez, es el objeto y ámbito de la Pedagogía Social. La educación social sería el fenómeno, la realidad, la praxis y la acción, y la Pedagogía Social la reflexión científica, la disciplina científica, que considera, conceptúa e investiga esa educación social.

Con alguna frecuencia, se utilizan indistintamente los términos, y se habla de educación social cuando se quiere hacer referencia a la Pedagogía Social, y a la inversa. Y es que la pedagogía y, si se quiere, más aún la Pedagogía Social, en cierta medida, es o debe ser reflexión e investigación acerca de la praxis socioeducativa. Con todo, debemos decir que también se hace educación social desde otros enfoques científicos parciales, por ejemplo, la psicología o la sociología; y que, por otra parte, también la Pedagogía Social precisa recibir materiales de las disciplinas sociales para sus síntesis y «síncresis» conceptuales, sus modelos, sus estrategias y sus técnicas para la praxis.

Estamos, por tanto, ante un tema conceptual y epistemológicamente complejo, que voy a tratar de sintetizar y simplificar en la medida de lo posible.

En general, toda educación es o debe ser social. Ya que, aunque hablemos de educación del individuo e, incluso, individualizada, ésta no deja de tener lugar en la familia, en la escuela, en la comunidad e incluso, en cierto grado, para la sociedad en la que el individuo vive. No se puede hablar de auténtica educación individual si a la vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás. La educación supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás. La educación acontece y se desarrolla a lo largo de la vida, esto es, desde el que el individuo nace hasta que muere. No se da, pues, única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela. Y es en el *continuum* de la «educación a lo largo de la vida» donde se inserta la educación social.

Más específicamente, podríamos entender que la educación social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social. En consecuencia, la cobertura conceptual o teórica de la educación social debería buscarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social.

Esta definición, más descriptiva que «esencialista», de integración y de cobertura, asume, *por un lado*, las raíces de tradición natorpiana del concepto, su relación e implicación con la sociedad en general (Luzuriaga), con el medio ambiente humano (Caride, Meira...) y, en su concreción referencial, con la ciudad, como educadora y «educante», con la comunidad (Volpi, Ruteli, Luque...)[7] y con aldea educativa global[8]; y, *por otro*, su perspectiva más nohliana (Nohl) y mollenhauriana (Mollenhauer), interventora, «agógica» o especializada, de lo

(6) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), p. 78.

pedagógico del trabajo social (Quintana, Pérez, March, Orte, Panchón...). Sólo una construcción conceptual compleja y sincrética de cobertura parece suficiente si se quiere llegar a abarcar un fenómeno, una realidad, como la educación social y lograr una construcción disciplinar de ésta, la Pedagogía Social. Los discursos, los modelos, los métodos, las estrategias o las técnicas de acción o intervención dependerán de las posiciones ideológicas, tradiciones o posiciones filosóficas y científicas de que se parta. Los habrá, como siempre, positivistas y dialécticos, críticos, tecnológicos, funcionalistas, hermenéuticos, etc.

En más de una ocasión, me he posicionado a favor de los planteamientos critico-dialécticos o hermenéutico-dialécticos, socioculturalistas o histórico-culturalistas, cognitivo-sociales –en consonancia con la posición de autores como Vygotski, Del Rio, Bandura, Bruner, Bronfenbrener, etc.–, por entender que eran los mas adecuados para comprender y «aprehender» el fenómeno y la realidad de la educación social y porque hacían viable la síntesis y la síncresis compleja de materiales que debe implicar una teoría de la acción socioeducativa. Por lo tanto, es necesario formular posiciones y discursos que asuman lo social en la comprensión de los fenómenos y las conductas de los individuos y los grupos[9].

Pero, aunque han estado presentes en algunos de mis escritos y propuestas, no puedo decir que haya desarrollado el tema en toda su profundidad y extensión. Por otra parte, la tarea de construir un modelo socio-genético o psico-socio-genético o pedagógico de comprensión de la educación social que ilumine la praxis social en que consiste la educación social se hace más complicada cada día. Encontramos mentalidades muy extendidas y concepciones (Bauman, Lipovetsky, Mafessoli, Tourain...)[10] que presentan individuos insertos en mayor o menor medida en unas comunidades, que admiten más una cierta «socialidad» que una socialización estructural, y hablan más de participación que de justicia, tolerancia y solidaridad, y de libertad e identidad con la propia tierra y cultura que de inclusión o integración social, etc.[11] Posiblemente, debamos explorar las posibilidades de esa nueva «socialización», de ese acercamiento y potenciación de lo social, aunque ésta parezca «de lazos ligeros», lábil o líquida (Bauman)[12] e, incluso, lúdica (Mafessoli)[13], porque, entre otras cosas, bien pudiera ser que fuera consecuencia de los tiempos actuales.

---

(7) J. ORTEGA ESTEBAN: «La idea de ciudad educadora a través de la historia», en J. TRILLA, (coord.): *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntament de Barcelona, 1990, pp. 93-102. Idem : «Comunidad y Educación social (Programa comunitario de prevención de la asociabilidad infantojuvenil "ciudad educativa")», en A. PETRUS, (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 196-221.

(8) J. ORTEGA ESTEBAN: «Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana», en GARCÍA MOLINA: *De nuevo la Educación Social*. Madrid, Dykinson, 2003, pp. 89-102.

(9) J. ORTEGA ESTEBAN: «Al búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social», en *Cultura y Educación (By Infancia y Aprendizaje)*, 8 (1997), pp. 103-119; Idem: *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999.

(10) A. TOURAIN: *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Madrid, PPC, 2002.

(11) J. ORTEGA ESTEBAN: «Ciudad educativa, proyecto educativo...», *op.cit.*, p. 101.

(12) Z. BAUMAN: *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, XXI

(13) M. MAFESSOLI: *El tiempo de las tribus*. Barcelona, Icaria.

Al margen ya de otras consideraciones conceptuales, que, por imperativos de espacio, no vienen al caso, entiendo que de ella –de la orientación bifronte del concepto de educación que hemos descrito– arrancarían los diversos campos disciplinares y de acción de lo que hoy llamamos educación social: *la educación social especializada* –la educación de personas en dificultad (riesgo, desamparo, exclusión, maltrato, abusos...) o en conflicto (inadaptación, «delincuencia»...)–; la *educación permanente y de adultos* –las intervenciones educativas en la vejez, la educación o formación laboral y ocupacional, la educación familiar...–; y la *animación sociocultural* –la educación para el ocio y el tiempo libre, los programas de educación cívica, de educación ambiental, etc...–, entre otros. Aquí radicarían los correspondientes ámbitos disciplinares: la Pedagogía Social Especializada[14], la Gerontopedagogía, para otros, Gerontagogía (Lemieux, Sáez, Sánchez...)[15] o, simplemente, *Pedagogía de las Personas Adultas o Mayores* y, finalmente, la *Pedagogía del Ocio y Tiempo Libre*[16], etc.

De la misma manera que ocurre en el caso de otros tipos de educación, los discursos y las prácticas de lo que hoy identificamos como «educación social», objeto de reflexión de la Pedagogía Social, han pasado por avatares que guardan estrecha relación con las circunstancias socio-históricas que han definido su desarrollo en Occidente. También su futuro y sus retos están, en gran parte, ligados a esas realidades y problemas, que, en muchos casos, se han suscitado, agravado o acrecentado en escenarios de crisis[17] a raíz de guerras y conflictos, depresiones socioeconómicas, el crecimiento de las disparidades entre los niveles de renta y empleo, las migraciones humanas o fenómenos como la «mundialización» o la «globalización» socioeconómica.

No en vano, aludimos a una educación en construcción que, en su búsqueda del desarrollo humano integral, trata de prevenir, paliar y mejorar ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Dichas situaciones afectan a diversos colectivos, que, como consecuencia de las carencias que presenta su entorno, se ven obligados a afrontar cotidianamente los riesgos derivados del desamparo, la inadaptación, la exclusión, la drogadicción, la violencia, el conflicto social y la delincuencia.

También es verdad que existe un lado, digamos, más positivo de la Educación/Pedagogía Social, que permite que la educación social muestre sus potencialidades a la hora de activar o hacer más dinámicas las condiciones educativas tanto de la cultura y de la sociedad, como de sus individuos, y promueva una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre. Pero ni siquiera esta orientación ha podido librarse de sufrir los abusos de aquellos que han pretendido utilizarla con fines ideológicos y políticos, aunque,

---

(14) J. ORTEGA ESTEBAN, (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999b.

(15) J. SÁEZ, (coord.): *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de las personas mayores*. Málaga, Aljibe, 2002; M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ: «Haciendo avanzar la gerontagogía. Aprendiendo de la experiencia canadiense», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, (2000), pp. 243-262.

(16) M. CUENCA CABEZA: *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.

(17) G. PÉREZ SERRANO: *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003, p. 32.

la mayoría de las veces, haya contribuido provechosamente a la democratización y el desarrollo humano.

Mas, en la educación social, se constata que, si bien todos los países han tenido y tienen problemas carenciales, tanto desde el punto vista conceptual, científico o formativo, como en lo que atañe a la praxis jurídica, política o profesional existe una gran heterogeneidad a la hora de afrontarlos. Cada país ha ido dando –no podía ser de otra manera– respuestas no absolutas, es decir, coyunturales, en función de sus tradiciones socioculturales, sociohistóricas y políticas, y de sus específicas situaciones socioeconómicas, institucionales y científicas.

Podríamos decir que ha existido una cierta homogeneidad en lo que se refiere a cuales eran los problemas e, incluso, los objetivos a alcanzar, mientras que la heterogeneidad y la diferenciación han estado ligadas a las orientaciones conceptuales y científicas, la determinación de los campos de intervención, los planteamientos de las políticas sociales, los fundamentos jurídicos, la formación exigible a los educadores sociales, la duración de la misma, la profesionalización, etc.

LA EDUCACIÓN SOCIAL/PEDAGOGÍA SOCIAL EN EUROPA Y EN ESPAÑA

Asumiendo el riesgo que supone hacer una síntesis de lo que llamamos Educación/Pedagogía Social en occidente, y sobre todo en Europa, en lo que respecta a la didáctica, sería posible distinguir tres orientaciones que, a mi entender, guardan relación con lo hitóricocultural y lo geolingüístico.

ORIENTACIÓN CENTROEUROPEA Y GERMÁNICA

En primer lugar, hemos de considerar la existencia de una orientación que podríamos denominar *centroeuropea y germánica*, que ha influido también en las penínsulas itálica e ibérica y, más recientemente, en Latinoamérica. Inicial-mente, se fundamenta en el idealismo y en el conceptualismo, y ha hablado con frecuencia de pedagogía –y específicamente de la Pedagogía Social– como una reflexión que organiza, armoniza o ilumina los diversos aspectos, campos y problemas de la educación social.

En ella, se aprecia una estrecha vinculación entre la pedagogía –y sobre todo la Pedagogía Social– y la educación social, ya que considera que ésta constituye su campo y objeto de estudio. Sus finalidades sociopolíticas y filosóficas se reformularon a partir del sociologismo y culturalismo de Natorp (1925) –educación vinculada a la comunidad y educación de la voluntad– y, sobre todo, de los trabajos de Herman Nohl (1879-1960) y su escuela, que –principalmente en la época de Weimar– optaron por una orientación finalista, que buscaba fuera del ámbito escolar y familiar, la educación social de la juventud, su bienestar social y su protección. Esto es el origen de lo que, en la Alemania de después de la II Guerra Mundial, se dio en llamar «Pedagogía de Urgencia».

Tras superar las influencias empírico-positivistas o «cientistas» ejercidas por la psicología y la sociología que separaron el Trabajo Social y la Pedagogía Social, volvieron a las posiciones organizadoras y unitarias características de esta última, y reclamaron una integración dialéctica de su teoría y su praxis en el crisol del Trabajo Social. En consecuencia, se diversificaron las tareas e instituciones y, más tarde, se apostó decididamente por una visión crítico-emancipatoria –de la que Klaus Mollenhauer fue un claro exponente. Por otra parte, esta posición, que partiría de una crítica social a la realidad de la situación de la juventud como indica-

dora de los males de la sociedad[18], fue adoptada ya en los años sesenta, y aunque hoy día convive con las orientaciones, que, partiendo inicialmente del racionalismo crítico de estudiosos de la epistemología como Popper o Topitsch, han derivado hacia posiciones tecnológicas o sistémico-empiristas –en las que se encuadrarían, entre otros, Brezinca, Rössner y Klauer– en las que, por otra parte, vuelven a converger Trabajo Social y Pedagogía Social.

Hay que señalar que, cuando hablamos de Alemania, debemos, en cierta medida, hablar también de la Suiza germano hablante, de Austria, e incluso de Holanda y Dinamarca, aunque sin dejar de tener en cuenta las particularidades propias de estos países. En cualquier caso, tampoco debemos olvidar la influencia que esta orientación tuvo en algunos países del este de Europa, que –pese a que sus planteamientos en relación a este tema estén todavía en proceso de construcción y reconstrucción– histórica y científicamente siguieron de cerca la evolución del conocimiento y de la praxis en Alemania.

Las tendencias polivalentes de formación profesional en Pedagogía Social adoptadas en Alemania se ven reflejadas también en países como Italia (Educadores Profesionales), Grecia (TEI), así como en los Diplomados en Educación Social, en general, todo el Estado Español y, específicamente, de la Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona.

ORIENTACIÓN ANGLOSAJONA

Por otra parte, podemos hablar también de la existencia de una orientación llamada anglosajona, de cuño positivista, empirista, spenceriana y cientista, que se originó en Gran Bretaña y desde allí se extendió a los Estados Unidos, para después de sufrir una cierta evolución volver a Gran Bretaña. Algunos de sus conceptos, sobre todo el *social work*, tuvieron una influencia notable en el resto de Europa, especialmente a partir de la II Guerra Mundial.

Los análisis de los fenómenos sociales carenciales se hacen desde la sociología o, como mucho, desde la sociología de la educación, y los que afectan a las personas y a los grupos desde la psiquiatría, la psicología, y, en el mejor de los casos, desde la psicología social y la psicología de la educación. Los arreglos paliativos o mejoras –realizados por los trabajadores sociales en el marco de los propios servicios sociales– son de carácter asistencial. En tareas de planificación y gestión, de reflexión e investigación científica cuentan con la ayuda de profesionales de la medicina, la psiquiatría, la psicología y, en menor medida, de la sociología, formados en las facultades universitarias. Raramente se habla en esta orientación de pedagogía y menos aún de Pedagogía Social –aunque cada vez es más frecuente que lo educativo y lo pedagógico participen en el Trabajo Social, incluso a la hora de las denominaciones.

En esta orientación, siguen teniendo todavía mucho peso, en el caso, por ejemplo, del tratamiento de menores en conflicto, los antiguos modelos del positivismo penal, de acuerdo con los cuales el sujeto no tiene discernimiento debido a sus carencias biopsicológicas, y se impone un tratamiento clínico, psico-psiquiátrico o reeducativo y reformador, asilar y «reformatorial», en general, muy riguroso,

(18) P. FERMOSO: *Pedagogía Social. Fundamentación científica.* Barcelona, Herder, 1994; P. EYERBE.: *Educación Social: campos y perfiles.* San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 1996.

que aparta de la sociedad a estos sujetos sin demasiadas garantías procesales.

Se tiende a pensar que los sujetos excluidos o conflictivos son un porcentaje natural poco significativo y que, por otro lado, puede asumirse y es, en gran manera, inevitable, en una sociedad dinámica y de libre mercado. Por lo tanto, estos individuos son considerados flecos del sistema que, en su creatividad, el propio sistema irá solventando, y que pueden, si acaso, ser paliados por unos servicios sociales de naturaleza, como hemos dicho, básicamente asistencial.

ORIENTACIÓN FRANCÓFONA

La que podríamos llamar *orientación francófona* ha ejercido notables influencias en varios países europeos. Inicialmente, su tradición racionalista otorgó una gran importancia al análisis político y sociológico del sistema escolar y de la educación institucionalizada, e hizo especial énfasis en el activismo pedagógico, la democratización de la enseñanza, la educación cívica... primero a través de la llamada «Educación Popular» y, más tarde, mediante la «Animación Sociocultural».

De tradición racionalista e intelectualista, los análisis políticos y sociológicos han sido determinantes –la educación como socialización (Durkheim), la educación como reproducción social (Bordieu y Passeron)– en su desarrollo, y se ha dado gran importancia y significación al sistema escolar e institucional de la educación –incluso en su crítica, como en la función ideológica de la escuela de Althusser–, al activismo y dinamismo pedagógico –por la influencia de la Escuela Nueva (Drecroly, Demolins, Ferrière...)–, a la democratización de la enseñanza (Freinet), al no directivismo educativo (Lobrot, Schneider, el Mayo del 68), al criticismo psicopedagógico de Henri Wallon –inspirador de Deligny y sus *vagabundos eficaces* de «La Grand Cordada»–,[19] etc. Todo esto, se ha visto reflejado en las concepciones y en la praxis de lo que llamaríamos educación social de cuño francés.

Esta educación social ha ido evolucionando a lo largo del siglo XX desde planteamientos benéficos y asistenciales de orientación filantrópica y *pestalozziana* a enfoques más proteccionistas, psicoeducativos y pedagógicos, lo que, a partir de los años cuarenta[20], ha ido conformando iniciativas formativas, profesionales y asociativas, muy variadas, que van desde la primera Escuela de Educadores de Montesson (Montpellier-Toulouse-Lyon), en 1942, hasta la elaboración del primer Estatuto del Educador Social Especializado o la creación de la Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (ANEJI), que, en 1997, en Brescia (Italia), pasó a llamarse Asociación Internacional de «Educadores Sociales» (AIES).

Es de destacar, en esta orientación, la importancia concedida a la Animación Sociocultural, heredera de la educación popular y del activismo educativo, que, en el terreno de la formación, se concretará en los Diplomas de Estado de Animador Técnico de la Educación Popular y de la juventud, en el Diploma Universitario de Tecnología, en su opción Animación Social y Sociocultural, y en el Diploma de Estado de Animación.

Podríamos decir que la orientación francófona –junto con la germánica, sobre todo últimamente– ha tenido una notable repercusión en la Educación/

(19) F. DELIGNY: *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, Estela, 1971.

(20) G. VELÁSTEGUI: *La formación del educador especializado en Francia*. Barcelona, Centro de Estudios Jurídicos-Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya, 1989.

Pedagogía Social en España, tanto en lo institucional como en lo académico y profesional. Además, esta influencia se ha hecho sentir especialmente en Portugal.

Dicho esto, soy de los que piensa que la educación y, en concreto, la educación social es una función de todos, una tarea interdisciplinar, en la que, más cuando se trata de analizar esta educación como fenómeno que a la hora de hacer frente a las diversas tareas de intervención, pueden y deben participar, en función de sus competencias, los diversos científicos y profesionales de las ciencias sociales, ya sean estos psicólogos, psico-pedagogos, médicos, sociólogos, trabajadores sociales.... No obstante, entiendo que debe ser la pedagogía –sobre todo desde la Pedagogía Social– la que se ocupe de realizar la ingente labor de elaboración que permita armonizar, organizar y orientar una reflexión científica y de praxis que sintetice y exprese de forma sincrética –mediante una síntesis coherente y trabada– todo ese conjunto de elementos y factores socioculturales, socio-históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, objetivos, valores... que está implicado en la educación social para, de ese modo, llevarlo a la educación social práctica e interventora específica de la pedagogía en general y, sobre todo, de la Pedagogía Social.

La pedagogía siempre fue ciencia o disciplina científica de «acarreo», dependiente en algunos aspectos de otras ciencias diagnósticas, o más diagnósticas que ella. Una de las características de la pedagogía es que está obligada –con la complejidad que ello implica– a tener en cuenta los fines, objetivos o valores a alcanzar en su praxis, muchas veces pertenecientes estos a concepciones filosóficas, socioculturales, antropológicas, políticas, o concretadas en leyes, tratados, convenios internacionales, etc. Esa *Mischung*, esa mezcla, esa síntesis conceptual y reflexiva coherente y, en la medida de lo posible, unitaria, que armonice y oriente la praxis en las instituciones, los grupos y los sujetos en una comunidad con más o menos problemas y conflictos debe aportarla la pedagogía y, más en concreto, la Pedagogía Social en sus ámbitos específicos.

Hasta ahora, quienes más rigurosamente han realizado estas tareas han sido, a mi modo de ver, los centroeuropeos, pertenecientes a la que hemos dado en llamar corriente germana, incluso por lo que respecta a los temas de formación polivalente.

LA EDUCACIÓN/PEDAGOGÍA SOCIAL EN ESPAÑA

En efecto, las orientaciones francófona y germánica han ejercido, como hemos dicho, una notable influencia en las concepciones de la pedagogía/educación social en España, tanto en lo institucional como en lo académico y profesional. Por lo demás, la integración europea –que implica, a su vez, una integración económica y política, amén de una mayor comunicación asociativa y profesional, académica y científica– está favoreciendo una mayor homogeneización conceptual, formativa y profesional de la educación social. Aunque esto, no debería de ningún modo cercenar los planteamientos e iniciativas autóctonos en lo que afecta a las políticas sociales y a la atención a las identidades y a las diversidades culturales y nacionales.

Desde que, a finales de los años sesenta, comenzaran a formarse, con el apoyo de la Diputación de Barcelona, los que entonces eran denominados como «educadores especializados» y se constituyera, desde el punto de vista profesional, en 1972, y también en Barcelona, una Asociación de Educadores Especializados, se ha producido la creación de la

Diplomatura en Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre) y su posterior desarrollo en las universidades españolas –que incluyó la creación de itinerarios y títulos propios en Pedagogía Social–, y se han multiplicado las iniciativas académicas y profesionales que toman como referencia la educación social.

Así, la denominación disciplinar de «Pedagogía Social» aparece en todos los planes de estudios de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, y son numerosos los libros y publicaciones en los que desde hace al menos diez años aparece este rótulo. También es cierto que la SIPS, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, ha tenido, desde su fundación en septiembre de 2000[21], un desarrollo espectacular no sólo en España, sino también en Latinoamérica[22], y que la creación de los estudios de Diplomado en Educación Social, en los que el peso de la Pedagogía Social es en general significativo, no ha sido un paso menos importante.

Esta vitalidad ha dado lugar a la existencia de asociaciones profesionales en todas las comunidades autónomas, y la aparición de los primeros Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales en Cataluña, Galicia, Islas Baleares y Madrid... A todo esto se añade la creación, en 2000, de la inicialmente llamada Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, que adoptó como órgano de expresión la Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, cuyo primer volumen fue editado en junio de 1986. A comienzos de este año –y de acuerdo con lo que se aprobara en Salamanca– pasó a llamarse «Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social» y ha sido en Santiago de Chile (8-10 de noviembre 2004), con motivo del Primer Congreso Iberoaméricano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, donde, por primera vez, se explicitó y desplegó de una manera concreta esta nueva vertiente iberoamericana.

No obstante, queda mucho camino por recorrer, sobre todo desde el punto de vista científico y profesional.

LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Hasta hace poco, cuando se hablaba de educación se pensaba, en líneas generales, en la escuela y la pedagogía era preferentemente escolar. A la educación social se la llamaba, sospechosamente, e ideológicamente sin duda, «educación informal», «educación no formal», «no reglada», es decir, se le aplicaban términos que expresaban conceptos negativos y, posiblemente, despectivos. La educación y la pedagogía auténticas eran las referidas al sistema escolar.

Se ha supuesto que la escuela ha de servir, entre otras cosas, para la «inserción de los sujetos en la sociedad y suplir a la familia, durante el tiempo de permanen-

(21) «Sociedad Ibérica de Pedagogía Social», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 2 (2000), pp. 319-327. En 2004, la SIPS ha pasado a llamarse Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

(22) El éxito y la calidad del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, celebrados en Santiago de Chile, 8-10 de noviembre 2004, reafirman esta tendencia expansiva. No deja de ser significativo que, por primera vez, que yo sepa, se celebra un congreso conjunto y de Pedagogía allende el mar, en el que participaron más de 50 españoles, unos 15 portugueses, y representantes de prácticamente todos los países latinoamericanos, entre los cuales, lógicamente, había un amplio número de compañeros chilenos.

cia en la misma, en el control conductual y disciplinar»[23].

En realidad, y como no podía ser menos, las funciones y los fines de la escolarización coinciden, en general, con los fines generales atribuibles a la educación social. Lo que pasa es que la escuela se ha especializado y ha insistido en la difusión del conocimiento y en la búsqueda de la «apropiación de la cultura» por parte de los sujetos, y ésta especialización y prioridad se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, el desarrollo de la personalidad o la identidad de los sujetos hasta el punto de casi anular la identidad de los sujetos. La escuela, en una especie de sinécdoque, ha venido a asumir como única y exclusiva la que era sólo una de sus funciones: ser *«agencia» distribuidora de conocimiento*[24].

Al plantear el tema de las relaciones de la escuela con la educación social, nos obligamos de algún modo a referirnos a un determinado concepto de educación social, del objeto o de las funciones de la misma, en cierto modo diferente o complementario, o acaso «suplementario», del objeto o de las funciones de la escuela o del sistema escolar. No es esta una cuestión banal y habría que plantear dos posibilidades:

- Que, en realidad, la educación social sea básicamente una educación escolar o propia de una escuela extensa e intensa, que transmita conocimientos culturales o una cultura amplia en general, con la que luego el sujeto, así posibilitado, desarrollaría, si las cosas se hacen bien, todas sus posibilidades y decisiones sociales, éticas, etc. Según esto, el educador social trataría de transmitir contenidos de lengua, tecnología, arte, cultura etc. con la «intencionalidad de producir efectos de socialización (integración, adaptación...) en el sujeto»[25]. El sujeto realizaría el trabajo de adquisición y apropiación de los contenidos recibidos. La figura del educador social sería una especie de evolución de la del maestro. La educación social sería la promoción social del individuo concreto en el marco del derecho a la educación, inserto en las leyes del sistema educativo. Todo ello, en el sentido spenceriano[26].
- Que la educación social sea algo, en parte, distinto de la escuela, algo específico, con unos cometidos relativamente diferente de los de la escuela, basados, sobre todo, en la instrucción. A la educación social competería la socialización o integración de los sujetos, su desarrollo grupal, ético, moral, conductual, etc. Aunque esta posición es, a decir de algunos, psicologizante, higienista, moralizadora y pestalozziana. La educación social sería un servicio social, una ayuda, una terapia, un derecho acaso, pero inserto en las leyes de servicios sociales. La misma escuela y la enseñanza se utilizarían sobre todo para esos

(23) J. GIMENO: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid, Morata,1999, p. 21.

(24) *Ibidem*, p.107.

(25) V. NÚÑEZ; T. PLANAS: «La educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en A. PETRUS: *Pedagogía Social.* Barcelona, Ariel, 1997, pp. 104-129.

(26) V. NÚÑEZ.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio.* Buenos Aires, Santillana. 1999.

fines. Sin embargo, algunos consideran que este tipo de educación social en la escuela sería una especie de dispositivo de control moral y social que mantendría y legitimaría la condición menesterosa de los sujetos[27].

A mi entender, no es posible una distinción de fondo entre educación escolar y educación social, como no la hay, en este sentido, entre educación en general y educación social, e, incluso, resulta compleja la distinción funcional y didáctica de la misma. También es arriesgado distinguir entre educación individual y comunitaria, de la misma forma que tampoco debería existir una separación tan radical entre la comunidad y la escuela. Pero estamos obligados por la misma naturaleza de nuestro discurso, por didáctica expositiva y por la lábil diferenciación epistemológica que sustenta a la educación social y a la misma Pedagogía Social, a estas distinciones funcionales y didácticas, que no dejan de ser matizaciones más o menos accidentales que nos parecen suficientes para asentar sobre ellas el discurso o la naturaleza de lo que entendemos por educación social y por su praxis.

En el primer supuesto, el educador social sería una especie de maestro extenso, lo que implica adoptar una posición positivista e «ilustrada», adobada con un cierto subjetivismo y relativismo postmoderno que la hace sumamente atractiva. Sólo parece posible la enseñanza de la cultura o de los contenidos, estrategias, modos, usos, hábitos de higiene... que posibilitan que el sujeto –cualquier sujeto– asuma los canales de la cultura de su época o se integre en ellos. Se hablaría de un educador-maestro o docente que transmitiría, no sin esfuerzo y disciplina, a un sujeto, no al grupo, cómo encontrar nuevas maneras de vincularse a lo social, si quiere, claro (voluntad, interés...) y si puede (libertad, justicia, capacidad, posibilidades...).

Resulta evidente que el discurso de los servicios sociales, de lo socio-psico-pedagógico puede asentarse en consideraciones morales más o menos pacatas o en planteamientos filantrópicos más o menos pestalozzianos, pero puede también basarse en posiciones hermenéutico-dialécticas o críticas, el discurso de los derechos humanos, el derecho y las leyes democráticos, y las características psicológicas y sociológicas de los individuos y los grupos.

Las contradicciones pueden aparecer en cualquier discurso, tanto en uno de corte positivista con aditamentos estructuralistas o constructivistas, como en uno de corte jurídico, psico-ético o psico-socio-terapéutico con complementos críticos o dialécticos. A muchos de los que andamos en estos asuntos nos hastían con frecuencia las maneras merengues o acarameladas y, a veces, mórbidas del «asistencialismo» higienista y caritativo. Lo que pasa es que hay que hacer algo con el que, en un primer momento, no quiere o, mejor, no puede entrar en los pagos normalizados de la época. Y esto nos llevará casi irremediablemente a los despreciables lugares intermedios y matizados donde no parece suficiente la lógica del discurso puro o fuerte y donde, a mi entender, sienta sus reales la «perversión» epistemológica y conceptual propia de la Pedagogía Social.

Por todo ello, preferiría no contraponer la educación social entendida como transmisión de «contenidos» del patrimonio cultural amplio o en tanto socialización e integración de los individuos en la sociedad de su época. Entiendo que lo primero es una parte o estrategia de lo segundo y

(27) *Ibidem*, pp. 72 y ss.

que no existe ninguna oposición entre ambas posiciones.

Con sujetos y grupos con problemas se debe hacer, siempre que se pueda, tanto lo uno, como lo otro, al tiempo que se trata de no llegar al control social o a troquelar a los sujetos en su situación dependiente. ¿Quién puede asegurar que la transmisión de bienes culturales, conocimientos, «contenidos» del patrimonio cultural amplio no pueda servir para el control social y moral o para la burda reproducción social?

La cuestión, a mi entender, no es tanto si Spencer o Pestalozzi, si Durkheim o Weber, sino cómo proteger los derechos de los ciudadanos menores a ser educados también socialmente en una sociedad de capitalismo avanzado, en transformación por la fuerza de la globalización socio-económica, del conocimiento y de la información cuando nos encontramos, por ejemplo, con menores excluidos, en dificultad social o, incluso, conflictivos. También hay que tener en cuenta que no todos los lugares están en la misma fase de desarrollo o en la misma situación en relación con la globalización y, en muchos, la escuela sigue siendo la agencia más relevante de socialización y educación –zonas de montaña[28], países en vías de desarrollo, etc.

Por otra parte, dada la complejidad social de los problemas y las dificultades que se plantean a la hora de resolverlos, así como la insuficiencia de la agencias tradicionales, familia y escuela, estoy de acuerdo en romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos escolares y no escolares y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto[29].

En este sentido, tiene gran interés la propuesta del «Libro Verde» del MEC: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*[30], que indica la necesidad de garantizar la presencia en la escuela de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como los educadores sociales[31]. Ésta es una cuestión que se viene formulando y reivindicando desde hace tiempo, ya que, dada la situación de la escuela en nuestra compleja sociedad[32], se considera imprescindible.

La violencia que se manifiesta en las instituciones escolares, y de la que son protagonistas adolescentes y jóvenes, no puede ni debe permanecer al margen de este quehacer educativo-social. Esto es debido, en parte, a la necesidad de una apertura que permita una comprensión más global de estos hechos en una sociedad sometida a rápidas transformaciones, cuyo remedo educativo no puede encontrarse, en pleno proceso de expansión de la revolución científico-técnica y de democratización de la educación, ni siquie-

---

(28) J. A. CARIDE: *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y prospectiva en la zonas de montaña*. Documento policopiado. Santiago de Compostela, Facultad de Educación, 2001.

(29) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), p. 63-83.

(30) MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*

(31) *Ibidem*, p. 57.

(32) J. ORTEGA ESTEBAN: «Educación Social. Realidades y desafíos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 321, febrero (2003), pp. 52- 54. Idem: «La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)», en V. NÚÑEZ (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 113-155.

ra en la educación permanente o en el presagio de la «ciudad educativa» propuesta en 1972 por Edgard Faure; pero también, a la importancia de ofrecer alternativas que permitan repensar la educación, su praxis y sus instituciones, y reformular sus estructuras e intervenciones, ya que ésta es una de las exigencia de la nueva sociedad multimediática, en la que migraciones y redes trastocan los tiempos y espacios convencionales de la educación y, con ellos, la concepción que se tiene de ella y de las instituciones escolares.

De acuerdo con este esfuerzo por conceptuar de nuevo la educación, se sugiere una educación que abarque toda la vida y todos los ámbitos de la sociedad, que retorne a «lo» social y se reinvente como una «Educación Social» orientada a la integración y la convivencia que concibe la «escuela» como una instancia más en el *continuum* educativo en el que están inmersas tanto las personas, como las comunidad, pues los procesos de educación a lo largo de toda la vida no pueden abordarse desde la exclusiva lógica escolar[33], que tiende a hacer del mundo y de la vida un aulario.

La educación a lo largo de la vida es un *continuum* que abarca toda la vida del hombre, desde que nace hasta que muere. No sólo es un espacio total, global y vital, sino también un *constructo* conceptual que transciende una concepción de la educación limitada en el tiempo y el espacio que, al menos desde la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

Si tenemos en cuenta, por ejemplo, un hecho como la violencia en las escuelas que, en principio, parece poner de manifiesto la necesidad de contemplar la educación social y a sus profesionales en las mismas. Resulta lógico plantear que ha de revisarse el concepto de escuela y el papel que ésta desempeña en el marco de «la educación a lo largo de la vida» como condición del desarrollo armonioso de la persona en la convivencia con la comunidad que le rodea. La escuela ha de servir a la integración de la inmigración y de los colectivos infantiles y juveniles en conflicto. Es necesario proponer una escuela que no se interese sólo por la mera transmisión de conocimientos, una escuela que se preocupe también por la educación social que posibilita la convivencia abierta y global en el ámbito de la nueva sociedad de la comunicación y la información.

Hay que salir del exclusivo modelo centrado en la escuela y «articular canales de cooperación entre todos los otros contextos»[34] –la familia, el mal llamado «no formal» y el entorno. La escuela, una vez más, ha de insistir en salir al encuentro de otros ámbitos educativos[35].

En una institución escolar, que debe atender múltiples demandas, la figura mediadora del educador social puede desempeñar un importante y trascendental cometido, y, con su presencia, facilitar la integración de distintos entornos educativos y aproximar sus respectivos proyectos formativos y las influencias pedagógicas que provienen de diferentes ambientes. Por otra parte, además de las tareas de mediación, su desempeño profesional podrá proyectarse hacia campos más específicos, como la educación familiar, la atención a problemas de protección y conflicto en la infancia, la transi-

(33) R. ALONSO MATURANA: «Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional», en García Carrasco (coord.): *Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel, 1997, p. 165.

(34) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), pp. 63-83.

(35) P. LACASA: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor, 1997.

ción de la escuela a la vida activa, la coordinación de los temas transversales, etc. Imaginamos un educador que trabaja en equipo con el profesorado, que se responsabiliza de optimizar los recursos socioeducativos de la comunidad en un plan estratégico que pretende lograr el máximo bienestar infantil y juvenil, y el reequilibrio de los contextos en los que niños y jóvenes se desarrollan. Al fin y al cabo, lo que sucede en esos ámbitos también es producto de procesos macroestructurales, por lo que resultaría poco realista atribuir a la escuela en exclusiva la responsabilidad de la tarea educativa.

De hecho, es impensable una escuela que, por sí sola, sea capaz de lograr la integración y la convivencia en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y compleja. Conocida la realidad, aún siendo ésta una pretensión encomiable, es poco factible. De igual modo, es ingenuo pensar que la Educación Social, en su actual conformación, pueda ser el bálsamo de fierabrás que todo lo cura, como diría Don Quijote.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO MATURANA, R.: «Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional», en GARCÍA CARRASCO (coord.): *Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel, 1997.

ÁLVAREZ, J. L.: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), pp. 63-83.

AYERBE, P.: «Educación social en Europa», en ETXEBERRÍA, F. (coord.): *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000.

BARCELONA, P.: *Postmodernidad y comunidad. El regreso a la vinculación social*. Madrid, Trotta, 1992.

CARIDE, J. A.: *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa, 2005.

— *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y prospectiva en la zonas de montaña*. Documento policopiado. Santiago de Compostela, Facultad de Educación, 2001.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A.: *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona, Ariel, 2001.

CARR, W.: «El currículum en y para una sociedad democrática», en SÁEZ, J.: *Transformando los contextos sociales. La educación en favor de la democracia*. Murcia, DM, 1997.

CASTELLS, M.: *La era de la información* (3T.). Madrid, Alianza Editorial, 1999, 2000.

— *La era de la información, Vol. I: La Sociedad* Red. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

COOMBS, PH.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1968, 1973.

CONELL, R. W.: *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.

CUENCA CABEZA, M.: *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao, Deusto, 2004.

DELORS, J. (coord.): *Informe UNESCO. La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.

ELIARD, M.: *El fin de la escuela*. Madrid, Grupo Unisón Ediciones, 2002.

FAURE, E. (coord.): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza unesco, 1972, 1983.

FERMOSO, P.: *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona, Herder, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 1999.

GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Paidós, 1989.

LACASA, P.: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa.* Madrid, Visor, 1997.

LUQUE, P. A. (coord.): *Educación Social: análisis de recursos comunitarios.* Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002.

MASUDA, Y.: *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial.* Madrid, Fundesco-Técnos, 1980.

MCLAREN, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona, Piados, 1997.

NUÑEZ, V.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio.* Buenos Aires, Santillana, 1999.

NUÑEZ, V.; Planas, T.: «La educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en PETRUS, A.: *Pedagogía Social.* Barcelona, Ariel, 1997.

OKSAAR, E.: «Multilingüismo y multiculturalismo...», en HUSEN, T; Opper: *Educación multicultural y multilingüe.* Madrid, Narcea, 1984.

ORTE SOCIAS, C.; MARCH CERDÁ, M. X.: *Pedagogía de la Inadaptación Social.* Valencia, Nau Llibres, 2001.

ORTEGA ESTEBAN, J.: «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social.* Bilbao, Mensajero, 1998.

ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Educación Social Especializada.* Barcelona, Ariel, 1999ª.

— *Pedagogía Social Especializada.* Barcelona, Ariel, 1999b.

ORTEGA, J; GARCÍA, C.; GONZÁLEZ, M.: *Problemática socioeducativa del inmigrante infanto-juvenil en Castilla y León.* Documento policopiado. Salamanca, Universidad/ Departamento. de Teoría e Historia de la Educación/ MEC-CIDE, 1996.

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social/ Edu-cación Social.* Madrid, Narcea, 2003.

PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social.* Bar-celona, Ariel, 1997.

RIERA ROMANÍ, J.: *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social.* Valencia, Nau Llibres, 1998.

RIUTORT SERRA, B.: *Razón política, globalización y modernidad compleja.* Bar-celona, Ediciones de Intervención Cultural, 2001.

SÁEZ, J.; CAMPILLO, M.; ESCARBAJAL, A.: «¿Puede la educación transformar situaciones sociales?», en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15-16, (1997), pp. 265-274.

UCAR, X.: «Multimedia y realidad virtual en educación social», en ORTEGA (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Bar-celona, Ariel, 1999.

VELÁSTEGUI, G.: «La formación del educador especializado en Francia», en *Mores*, 13-14, (1989), pp. 103-122. Barcelona, Centro de Estudios Jurídicos. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya, 1989.

VENTOSA, V.: *Educación social. Animación e instituciones.* Madrid, CCS, 1989.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES: CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO TEÓRICO PARA SU ESTUDIO

JUAN SÁEZ CARRERAS(*)

RESUMEN. La profesionalización de las profesiones es un tema querido no sólo por los especialistas en el campo de la sociología o historia de las ocupaciones que aspiran a ser profesiones, sino también de aquellos investigadores que desde sus respectivos campos de conocimiento se ocupan de dar razón de ser de una de ellas. Tal es el caso de la Pedagogía Social y la Educación Social, como profesión que vive, en estos momentos, un verdadero proceso de profesionalización. Si bien la concepción de profesión como construcción histórica ha puesto de manifiesto la importancia de la idea de proceso y ha permitido explorar la profesionalización desde este punto de vista, los últimos estudios han propiciado la entrada de otras variables, además de la historia, para explicar de modo muy detenido y completo la complejidad de los procesos de profesionalización. En este texto se propone una trama teórica, basada en los actores que intervienen en la profesionalización de las ocupaciones en una sociedad que toma significado a través de las acciones profesionales. Con esta trama proponemos un modelo desde el que auspiciar las diferentes investigaciones que precisa la comprensión de los procesos de profesionalización en los que se hallan inmersos los educadores sociales en España.

ABSTRACT. The professionalization of the professions is a questions not only treated by the specialists in the sociology or history of the occupations fields that want to become professions, but it is also aimed by those researchers, who from their respective fields of knowledge work on giving sense to these occupations. This is the case of Social Pedagogy and Social Education, as profession that is living, at the present, a deeply process of professionalization. If the concept of profession, as historical building, has showed the importance of the «idea of process» and it has allowed to explore the professionalization from this point of view. The last studies have promoted the entrance of others variables, apart from the history one, in order to explain in a detailed way the complexity of the processes of professionalization. In this article it is suggested a theoretical issue, based on the players, that take part in the professionalization of the occupations in a society that find again its meaning through the professional actions. With this matter we propose a model as a way of promoting the different investigations that are necessary to the comprehension of the process of professionalization that are included the social educators in Spain.

(*) Universidad de Murcia.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 129-139.
Fecha de entrada: 15-10-2004 Fecha de aceptación: 05-01-2005

Si la definición de profesión concita consensos y disensos de la misma manera que no hay acuerdos sobre lo que llaman la «ideología del profesionalismo», en cambio bastante más aproximación hay a la hora de reconocer la complejidad de los procesos de profesionalización, una complejidad que ha ido acrecentándose con el tiempo a medida que las profesiones han sufrido cambios con las transformaciones sociales (Nerot, 1974). La profesionalización de la sociedad, la de algunas profesiones, la de las propias instituciones universitarias así como de un gran número de trabajadores laborando aquí o allá, en empresas e instituciones, son eventos muy estudiados desde diferentes ámbitos de conocimiento.

Al fin y al cabo ésta es una idea que impregna las sociedades y las universidades del siglo anterior, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, con la creación de los Estados de Bienestar. Para Harold Perkin, el surgimiento de la nueva sociedad del siglo XX tiene mucho que ver con la consolidación de las profesiones. En su trabajo, *The Rise of Professional Society* (1989) busca demostrar, a pesar de que en su tiempo los estudiosos no se percataran de ello, cómo los sectores profesionales jugaron un papel en los cambios producidos en las sociedades preindustriales.

En esta tesis de Perkin, en la que van a coincidir otros autores (Larson, 1977/79; Bertilsson, 1990), una serie de grupos ocupacionales van a iniciar y liderar un proceso de profesionalización tanto por el reconocimiento de la actividad desplegada por cada una de ellas, como por la búsqueda de recursos y la obtención de legitimidad por parte del Estado, sin cuyo apoyo no podrían avanzar. El *proceso de profesionalización* se traduciría en una doble dirección:

- Transformar las ocupaciones en profesiones ya que éstas promueven más notoriedad.
- La finalidad última del proceso de profesionalización sería el ideal profesional: aquél que enfatiza, entre otras dimensiones, el papel de «la carrera» y «la formación especializada» como algunas de las estrategias que permiten a las profesiones y a los profesionales obtener prestigio en el entorno en que funcionan y se mueven.

Para Perkin, las profesiones son las formas históricas con las que se construyen las estructuras básicas de la sociedad del XX y lo sigue siendo en la actualidad. No se dio de manera estándar en las sociedades ni al mismo tiempo, ni tampoco fueron idénticas las mismas motivaciones que impulsaron a las ocupaciones a auspiciar su cambio en profesiones, pero cabe decir que apenas queda país que no haya adoptado este fenómeno: la aspiración que tienen las más diversas ocupaciones de convertirse en profesiones.

La adopción de este concepto muestra gran parte de su potencial: el análisis de las profesiones nos permite explicar, no sólo analíticamente lo que traduce el concepto, sino las consecuencias que se derivan de las acciones profesionales. La profesionalización de los educadores sociales, de modo más concreto, convoca, pues, toda una serie de prácticas, entre las que se encuentran las relacionadas con la formación. Como se ha escrito, una de sus funciones es ir colaborando en la creación de una cultura profesional, generando y difundiendo una serie de valores acerca de los profesionales que tratan de prepararse a través de ellas; de creencias y actitudes sobre metas y modos de organizarse; de concepciones acerca del papel que deben cumplir, y cumplen o no, en el entorno en el que actúan, etc. La formación en la carrera es, pues, uno de los factores claves en las estrategias utilizadas por las ocupaciones para ser reco-

nocidas y lograr el estatus de profesiones (Berlant, 1975).

Así las cosas, es evidente que el concepto de profesión y el de profesionalización permiten, por su capacidad semántica de explicación tal y como la sociología de las profesiones ha puesto de manifiesto, obtener una visión de las dinámicas organizacionales y sociales.

> De tal manera, la profesionalización fue lentamente consolidándose como proceso estructurante de la nueva sociedad del siglo XX, es decir, como uno de sus más importantes principios de organización social. Cobró así crucial importancia una estrategia diferente: «la carrera profesional», que se había ido estableciendo de manera lenta durante el siglo XIX, con su énfasis en el estatus y en una peculiar forma de «competencia» tanto por la atención de recursos materiales como simbólicos (González Leandri, 1999, p. 11).

Desde este punto de vista «el ideal profesional» permanece, desde su emergencia en el siglo XIX y su establecimiento en el XX, como uno de los aspectos más trascendentes y característicos del siglo XXI. A pesar de críticas y contradicciones, de retos insuperables, los ciudadanos en las sociedades contemporáneas desarrolladas o en desarrollo, desean y aspiran, en términos sociológicos, a convertirse en profesionales (Hughes, 1958, 1960).

La finalidad de este texto trata de proponer y formular las bases de un modelo teórico con el que poder abordar el estudio de los procesos de profesionalización de los educadores sociales en nuestro país. Estudios necesarios no sólo para la comprensión de esta profesión (antecedentes, emergencia, presencia e ideario actual) por parte de quienes son miembros de ella sino también de aquellos investigadores de la Pedagogía Social que desean contribuir al crecimiento cuantitativo y cualitativo de este campo de conocimiento: al fin y al cabo cuando los teóricos y enseñantes de la Pedagogía Social abordan la exploración de una serie de prácticas educativas que denominamos educación social remiten a un tipo de actividad que «practican» los profesionales –los educadores sociales– de una profesión que también llamamos Educación Social (Sáez, 2004).

UN MODELO DIALÉCTICO PARA EL ESTUDIO DE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

UN CRITERIO ORGANIZADOR: LA IDENTIFICACIÓN DE ACTORES CLAVES

Una manera de aportar clarificación y poner orden a la amplísima información que se va obteniendo sobre una profesión y los procesos de profesionalización que se van materializando en sus desarrollos y configuración, de tal manera que nos permita sistematizar los conocimientos adquiridos y lograr una comprensión global y específica de los mismos es convocar criterios capaces de organizar los datos que se van obteniendo por las diversas vías de producción de conocimiento: así entendemos como fundamental la utilización de un criterio organizador, convergente y creíble, capaz de aportar información relevante acerca de los procesos de profesionalización de la Educación Social, en donde juegan diversos supuestos teóricos, imágenes y percepciones, estrategias de muy diversa naturaleza, realizaciones de diferente calado según contextos y geografías, etc.

El criterio que mejor podría ayudarnos a dibujar los diferentes parámetros que se diseñan y se mueven *en* y alrededor *de* la Educación Social, en sus diferentes desarrollos y distintas aportacio-

nes, conllevaría la siguiente tarea: tratar de identificar los actores claves comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones. En nuestro caso, la asunción de este criterio nos conduce a la identificación de los diferentes actores fundamentales que intervienen, de manera más o menos directa, en la profesionalización de la Educación Social.

A nuestro juicio, y reflejo, en gran medida, de la revisión realizada de la literatura específica, tales actores son:

- Los propios profesionales.
- El Estado y sus administraciones.
- Las Universidades.
- El/los Mercado/s.
- Los usuarios/clientes.
- Otras profesiones.

Todos estos actores, implicados a diferente nivel y grado, tienen mucho que ver con la profesionalización de la Educación Social y los procesos que se desarrollan en torno a ella. Nosotros vamos a trabajar con los cuatro primeros actores. Algunos autores como Burrage, Jarausch y Siegrist (1990) incluyen a los usuarios como el quinto actor. Abbott (1988) piensa que, en el desarrollo de una profesión, influyen, también, «las otras profesiones» con las que rivaliza (en el caso de la Educación Social aparecerían, en una primera mirada, los trabajadores sociales y, en este momento histórico, los pedagogos) en busca de la monopolización de un territorio laboral. A medida que la teoría de las profesiones va haciéndose más fértil y que los estudios sobre profesionalización más complejos y exigentes, «las otras profesiones» podrían erigirse en el sexto actor que ayuda a explicar la profesionalización de los educadores sociales. Por lo demás he a continuación tres consideraciones.

- Esta tarea organizadora no es una investigación a fondo sobre la profesionalización de los educadores sociales, sino *una herramienta* para conducir nuestros propósitos, tales como dar sostén a futuras investigaciones sobre la profesionalización de los educadores sociales.
- Con todo, hay actores relacionados con la profesión (usuarios, otras profesiones) que quedan fuera de esta propuesta y que no están directa e intencionalmente implicados en la profesionalización de la Educación Social. Por lo demás, el Estado como el Mercado, además de actores son usuarios de la profesión involucrados en su desarrollo. Es de suponer que en futuras investigaciones dedicadas a estudiar a fondo la profesionalización de los educadores sociales se contemple necesariamente una atención detenida a los usuarios particulares.
- Es evidente, pues, que la profesionalización no puede llevarse a cabo con intervención de un solo actor sino que se precisa del concurso de todos los que se involucran en ella. De ahí que explorar la profesionalización de los educadores sociales supone tener una visión comprensiva del nivel de participación de los diversos actores (Sáez, 2004).

LAS VIRTUALIDADES DE UN MODELO DIALÉCTICO PARA EXPLORAR LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Por lo tanto, los actores fundamentales que han intervenido e intervienen en la profesionalización de la Educación Social son los cinco que aparecen en el siguiente esquema.

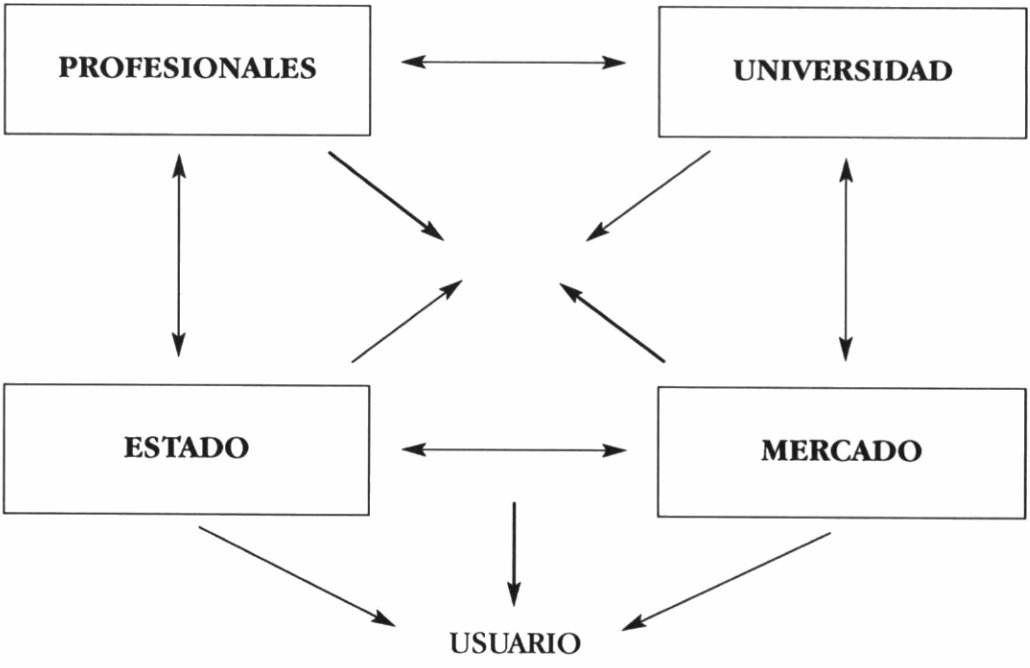
Tratando de identificar lo que hace cada uno de estos actores, sus funciones y tareas, podremos entender cómo opera la

Educación Social como profesión, la percepción que los propios profesionales mantienen de ella así como las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones sociales tienen de sus actividades y metas, al mismo tiempo que se hace más plausible explicar la trayectoria que recorren mientras se afirman, se estabilizan, y se profesionalizan continuamente, o no llegan a alcanzar ese objetivo: quizás, la preparación inicial que debamos realizar con los estudiantes comience con formarles acerca de los procesos recorridos por la profesión a la que tratan de pertenecer y de los diversos actores y variables que han incidido, con mayor o menor fuerza, en ellos.

En ese sentido la profesionalización de la Educación Social es *histórica*, respondiendo a la idea de proceso y recorrido, y también *dialéctica* ya que, en relación con los otros actores, los implicados o no directamente, y a través de las organizaciones en las que se desea la promoción y el desarrollo, la Educación Social se afirma y avanza, pero también sufre retrocesos, se profesionaliza al mismo tiempo que estos ascensos se ven interrumpidos por eventos que promueven el detenimiento o la regresión y, por ende, la desprofesionalización.

Adjetivar la profesionalización de histórica no significa considerarla como lineal y progresiva sino que en ella cabe la discontinuidad, las esquirlas y asperezas que apuntan hacia el estancamiento y, en muchos casos, hacia el regreso a posiciones antes alcanzadas (lo que no significa que los acontecimientos que provoquen esta situación se repitan, ya que una de las características de esta fenoménica es su irreversibilidad) según la posición que

PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL
ACTORES MÁS RELEVANTES



la profesión vaya logrando, cuantitativa y cualitativamente, en las diversas instituciones donde se ve convocada y con las que está relacionada.

Adjetivarla de dialéctica supone asumir no sólo que el concepto de profesionalización, como el de profesión, es un concepto central para explicar las estructuras interactivas e interactuantes que conforman las dinámicas sociales, sino también las relaciones de conflicto que, interna y externamente, mantienen con otros actores, instituciones, grupos y personas: lo que significa que la profesionalización puede estudiarse por el impacto que produce al configurarse las profesiones como patrones de distribución de poder y autoridad en las sociedades donde se mueven, pero también a que en ese intento de afirmarse en el escenario social las propias profesiones, como la Educación Social, viven conflictos y tensiones, ascensos y descensos, reconocimientos y negaciones, en lo general y lo particular, que orienta la profesionalización, o su reverso, en una dirección u otra.

Las profesiones van sufriendo transformaciones en el tiempo y debido a diferentes circunstancias: eso significa que la profesión de Educación Social no se explica por sí misma, ni tampoco los procesos de profesionalización, ya que todos los actores identificados en el camino son influidos por acontecimientos externos al dominio profesional. La adjetivación de histórica y dialéctica nos permite caracterizar nuestro modelo, también, de dialéctico para tratar de explicar la profesionalización de la Educación Social, en general, y el de la Universidad, como actor fundamental involucrado a través de la investigación, la formación (he aquí el papel clave del área de Teoría e Historia de la Educación y otras áreas colaboradoras) y la acreditación, en tales procesos.

Como última consideración acerca de los actores que intervienen en la profesionalización cabe hablar de otro actor, los usuarios de la profesión, aunque no se pueda abordar todavía con rotundidad, ya que carecemos de suficiente información y conocimiento sobre cuáles han sido los efectos de los programas de intervención educativa en las personas que los recibieron. La falta de evaluaciones de diversa índole y tonalidad sobre los impactos de los múltiples programas sobre la ciudadanía supone una clara limitación al intento de teorizar al mismo nivel que se puede hacer con la Universidad, el Mercado, el Estado, etc. Ahora bien, esta situación no debe hacernos olvidar que, en la escena profesional, los usuarios o clientes de los servicios profesionales son fundamentales. Sin ellos los profesionales no tendrían razón de ser. En tanto que utilizan sus servicios establecen distintas relaciones con ellos y, también, son diferentes los medios con los que cuentan para organizarse, de tal modo que estos medios llegan a determinar, no en poca medida, la estrategia utilizada y adoptada por los profesionales para mantenerse o crecer en el escenario laboral. Así y todo, teniendo como poseemos escasa información sobre este actor en el campo de la Educación Social, sería necesario seguir avanzando con estudios históricos-comparativos de las profesiones, para ir comprendiendo las transformaciones que estos clientes han ido sufriendo en el tiempo.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ESPAÑA: SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EN EL FUTURO

NOTAS QUE HAN DE TENERSE EN CUENTA

Este modelo dialéctico, pues, trata de responder a estas tensiones, afirmaciones y negaciones, avances y retrocesos, que se producen en los grupos ocupacionales deseando la profesionalización. Es, desde esta perspectiva y estrategia de conduc-

ción y organización del conocimiento, cuando cabe preguntarse, al hilo de los datos aportados, si es necesario distinguir fases en el desarrollo profesional que llevan estos grupos «socialmente idealizados» a los que llamamos profesiones. Pero sobre todo, hemos podido constatar (Sáez, 2003, 2004) cómo este desarrollo profesionalizador en diversas geografías no ha sido lineal, no ha respondido a una causalidad predeterminada ni a ninguna fenoménica natural, se ha llevado y se está llevando a cabo de modo desigual, con la impronta que marca la intervención de diferentes variables en cada momento y lugar, no ha estado a salvo de cambios y de transformaciones cuando no de retrocesos y, por tanto, no cabe una generalización tan amplia capaz de explicar los múltiples procesos profesionalizadores que se están realizando, desde hace mucho o poco tiempo, en diferentes ocupaciones y por actores que se involucran de muy variadas formas. Así, este modelo dialéctico:

- Permite estudiar las constantes pero también las variables.
- Las continuidades pero también las discontinuidades.
- Los cambios más llamativos pero también los momentos más cotidianos en las relaciones entre los diferentes actores más comprometidos en la profesionalización de la Educación Social.

De la misma manera que se ha podido concluir que el período entre las dos grandes guerras fue de crisis para las profesiones en muchos países (Jarausch, 1983) y que, tras la Segunda Guerra Mundial, se vivió un crecimiento profesional importante hasta el punto de tipificarse estos años con la expresión «era del neoprofesionalismo» (Bertillsson, 1990), es necesario hacerse *algunas reflexiones* para la Educación Social centrada en el caso español: ¿quién inició la profesionalización en España?; ¿cuál es la historia de estos procesos y dónde comienzan?; ¿cuáles han sido sus hitos más significativos?; ¿cabe hablar de varias fases o su corta historia limita la plausibilidad de esta pregunta?; ¿qué papel cumplió desde sus inicios la Universidad y cuál fue su relación con otros actores?; ¿en qué momento de la profesionalización de la educación social nos encontramos?

La perspectiva que caracteriza tanto las profesionalización como el modelo dialéctico nos permite adelantar algunas notas que permiten el desarrollo de esta metodología para el estudio de la Educación Social en España.

- La profesionalización de la Educación Social, como en otras profesiones, supone la idea de proceso pero no predetermina ni el número de fases como tampoco la duración de las mismas: difiere de un país a otro como de una profesión a otra.
- La dirección de esta profesionalización no está formulada de antemano ya que nuevas condiciones sociopolíticas y económicas pueden detener o invertir logros y conquistas (Sáez y García Molina, 2004).
- La consideración de la profesionalización de la Educación Social como un proceso dialéctico significa que tal proceso es más incierto e inseguro, sujeto a tensiones y conflictos de diversa naturaleza, que unívoco y lineal.
- La adopción de un sentido secuencial asociado a este tipo de proceso, como la utilización de fases para historiarlo, son prerrequisitos para estudiar los cambios en la dinámica profesionalizadora, así como para explorar la continuidad

o discontinuidad que se presente en el desarrollo de la Educación Social. Aunque estos requisitos tengan un carácter organizador, y en alguna medida convencional, en tanto que trata de explicar las fuentes de los cambios y su posterior conceptualización, se legitiman epistemológicamente en tanto que son justificados por el surgimiento de algún suceso o acontecimiento, las llamadas «contingencias históricas» que influye en la profesionalización de la Educación Social (Lorenz, 2002).

- La caracterización de dialéctica para definir la profesionalización supone asumir que estos procesos no se dirimen internamente puesto que las profesiones («comunidad dentro de comunidades») se mueven en sociedades más amplias, donde se producen transformaciones estructurales, políticas y morales. Hay una relación dialéctica, pues, entre las profesiones y las estructuras donde actúan volviendo a dar significado la realidad social. Eso significa:
  - *Preguntarse* por la relación de la Educación Social con tales estructuras: algunos de estos elementos/actores de estas estructuras son recogidos (Universidad, Estado, Mercado de trabajo, etc.) en nuestro modelo dialéctico de profesionalización de los educadores sociales;
  - *Analizar* y desarrollar, más específicamente, de qué modo la Educación Social no sólo se profesionaliza en las estructuras con las que se interacciona sino qué interviene en ellas, puesto que ello está directamente relacionado, también, con la profesionalización. Lo que a su vez supone:
    - * Que los profesionales de la Educación Social conozcan la sociedad en la que se van a mover (adjetivada de «postmoderna», del «riesgo», «tecnológica», etc.). Uno de los temas claves de la formación de educadores sociales lo hemos considerado siempre bajo este epígrafe: ¿qué educación social, en qué sociedad y para qué sociedad?
    - * La educación social como práctica profesional es una práctica social e histórica que se recrea y dinamiza en los campos donde actúa, por lo que no cabe considerarla una técnica estándar que se puede utilizar independientemente de los «aquí» y «ahora» (Sáez, 2003).

- Si Freidson (2001) defendía su modelo como una herramienta estática de interpretación, es decir sincrónica, esta visión impide concepciones dialécticas del desarrollo de las profesiones, planteamientos diacrónicos, pero también restringe las interacciones dinámicas que se dan entre las instituciones relacionadas, más o menos directamente, con las profesiones y sus profesionales y entre éstos y otros grupos de actores, de usuarios, administrativos, otro tipo de profesionales: la dimensión dialéctica es, justamente, la que permite explicaciones puntuales como comprensivas de la profesionalización, además de limitar, tal es el caso de las profesiones sociales, entre las que se encuentra la Educación Social, el número de razones y justificaciones por las que tiene sentido la praxis y la intervención.

La caracterización del modelo como dialéctico y comprensivo significa que las mismas variables que actúan como facilitadoras de profesionalización en la Educación Social también encierran en sí mismas la posibilidad de desprofesionalización (Jackson, 1970; Hoyle, 1980): un *Estado* protector de la profesión de Educación Social puede actuar en contra de ella auspiciando políticas que la nieguen; un *mercado* potenciador del desempleo en esta área de intervención social encierra en sí más constantes desprofesionalizadoras que profesionalizadoras; una situación laboral que propicia la proletarización de los educadores sociales actúa contra la naturaleza de la profesión desvitalizándola y desestabilizándola en un mercado que se cierra o se abre a la profesión en función de múltiples circunstancias; una *formación* tecnocrática dirigida a la gestión y a la eficiencia de los educadores puede desprofesionalizar más que una formación reflexiva y crítica orientada a la competencia cualitativa y a la eticidad, de ahí que la Universidad puede auspiciar poderosamente la profesión cuantitativa y cualitativamente, pero también puede alejarnos de ella si la formación se aleja de la praxis, del conocimiento formal, especializado y técnico que los educadores sociales necesitan, incapacitándose, cuando predominan las teorizaciones especulativas, para responder a cuestiones fundamentales (¿qué se investiga?; ¿qué se enseña?) que legitiman la profesión de formar.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LOS RECURSOS QUE APORTAN LOS ACTORES A LA PROFESIONALIZACIÓN Y LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL DESDE ESTE MODELO. PARA EXPLORAR LA PROFESIÓN Y SU DESARROLLO

La profesionalización de la Educación Social ha tenido lugar y está realizándose debido fundamentalmente a los cuatro actores que hemos identificado en el punto anterior: los Profesionales, el Estado, la Universidad y el Mercado. Cada uno de ellos aporta recursos y medios con los que se llevan a cabo actividades que inciden en la mayor o menor profesionalización de la educación social. En el esquema de la página siguiente puede verse, en una mirada global, nuestra propuesta.

En función de este criterio profesionalizador pueden proponerse definiciones diferentes de la Educación Social como profesión, en las que se recojan la presencia de los actores, sus recursos, sus finalidades, etc. En función de este supuesto aportamos una definición de Educación Social que refleje nuestra concepción, y nos permita seguir desarrollando la adopción y la fundamentación teórica de nuestro modelo (Sáez, 2004).

> La educación social en España es una construcción histórica, en desarrollo, discontinua y dialéctica que, como ocupación no manual, va elaborando su propia perspectiva y percepción gracias a la interacción, a distinto nivel y grado, de los diversos actores (organizaciones profesionales, Universidad, Estado, mercado, usuarios, etc.) que han intervenido e intervienen en su proceso de profesionalización. Es, por tanto, una profesión para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados obtenidos por formación, tanto en habilidades como en supuestos teóricos históricos y culturales, que subyacen a tales habilidades y procedimientos, manteniendo debido a ello, y a la experiencia adquirida en el tiempo, altas cotas de logro y competencia, mostradas gracias al trabajo conjunto, personal y comprometido, de los profesionales actuando en pos de la satisfacción de las necesidades educativas formula-

RECURSOS DE LOS ACTORES QUE CONTRIBUYEN A LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL			
HISTORIA	**Actores**	**Recursos que aportan**	
	A. PROFESIONALES	1. Organizaciones	1.1 Asociaciones 1.2 Colegios 1.3 Federaciones - etc.
		2. Cultura profesional	
	B. ESTADO	1. Políticas Sociales/ 2. Servicios Sociales	
	C. UNIVERSIDAD	1. Investigación	
		2. Formación	
		3. Acreditación	
		etc.	
	D. MERCADO	Empleo	1. Servicios públicos 2. Empresas 3. Cooperativas - etc.

Cuadro de elaboración propia.

das *en* y *por* la comunidad a la que tratan de servir y, obtener, con ello, el reconocimiento social que les legitima para la monopolización de un territorio o jurisdicción laboral.

Como habrá podido comprobarse, ésta es una muestra de las muchas posibilidades que encierra la adopción de un modelo capaz de organizar el campo teórico cuya dispersión es, en gran medida, patente y por tanto generador de no pocos malentendidos y confusiones. Estas pocas páginas desarrollan un espíritu optimista acerca de la tarea reconstructiva que cabe hacer, recogiendo nuestra tradición, orientando constructivamente la evolución de la Pedagogía Social y de la Educación Social de la que trata de dar cuenta y, en suma, proponiendo fórmulas de futuro que puedan motivar a las nuevas generaciones a trabajar con modelos, criterios y finalidades.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, A.: *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour,* Chicago, University of Chicago Press, 1988.

BERLANT, J. L.: *Profession and Monopoly: A study of Medicine in the United States and Great Britain.* Berkeley, University of California Press, 1975.

BERTILSSON, M.: «The Welfare State, The professions and Citizens» en TORSTENDAHL, R. and M. BURRAGE (eds.):

The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy, London, Sage, 1990.

BURRAGE, M.: JARAUSCH, K. y SIEGRIST, H.: «An actor-based framework for the study of professions», en TORSTENDAHL, R. y BURRAGE, M., (eds.): *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London, Sage, 1990.

FREIDSON, E.: *Professionalism. The third logic*. Cambridge, Polity Press, 2001.

GONZÁLEZ LEANDRI, R.: *Las profesiones*. Madrid, Catrie, 1999.

HOYLE, E.: *Professionalization and deprofessionalization in education*, London, Kogan Page, 1980.

HUGHES, E.: *Men and their Work*, Glencoe, Illinois, The Free Press, 1958.

HUGHES, E.: «The Professions in Society» en *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, vol. XXVI, 1, (1960), pp. 19-37.

JACKSON, J.: *Professions and professionalization*. Cambridge, Cambridge University Press, 1970.

JARAUSCH, K. (ed.): *The transformation of Higher Learning*, 1860-1930, Chicago, Chicago University Press, 1983.

LARSON, M. S.: *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, CA, University of California Press, 1977/1979.

LORENZ, W.: «The social professions in Europe» European Journal of Social Education, 3 (2002), pp. 5-14.

NEROT, S.: «Les professions du Travail Social», en CRAPUCHET, J. (ed.): *Sciencies de l´homme et professions socials*. Toulouse, Privat.

PERKIN, F.: *The Rise of Professional Society*. London, Routledge, 1989.

SÁEZ, J.: *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia cualitativa*. Madrid, Ed. Dykinson, 2003.

SÁEZ, J.; GARCÍA MOLINA, J.: «Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursa a la dimensión política, ética y práctica» *Revista de Pedagogía Social*, 10, (2004), pp. 31-47.

SÁEZ, J.: «Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas», *Revista de Pedagogía Social*, 7, (2004), pp. 35-43.

SÁEZ, J.: «Cambiando concepciones en la construcción de la Pedagogía Social: de la formación y profesionalización de los educadores sociales», en GARCÍA MOLINA, J. (coord.): *De nuevo, la Educación Social*. Madrid, Dykinson, 2003.

estudios

PAULA CARLINO
Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte

LEONCIO VEGA GIL
Los sistemas educativos europeos y la formación: de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia

JORDI PLANELLA
Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico

ENRIQUE ARCE CORDERO
Subjetividad, objetividad y organización escolar

ANA AYUSTE GONZÁLEZ Y JAUME TRILLA BERNET
Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación

REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA Y FORMAS DE ENSEÑARLA EN UNIVERSIDADES DE AMÉRICA DEL NORTE

PAULA CARLINO(*)

RESUMEN. Para explorar las formas de enseñanza de la escritura académica y las representaciones institucionales que las sostienen, se consultaron los sitios de Internet de 103 universidades canadienses y norteamericanas y se analizó un conjunto extenso de documentos puestos *on line* por sus unidades académicas correspondientes. Además de ofrecer cursos introductorios de Composición, las instituciones examinadas han desarrollado programas de escritura que tienen por objetivo alentar el aprendizaje de la «escritura a través del currículum», es decir, en todas las cátedras. Para ello, han implementado tres sistemas: los «tutores de escritura», los «compañeros de escritura en las materias», y las «materias de escritura intensiva». Aunque éstos difieren organizativamente, los tres se ocupan de orientar y retroalimentar la producción escrita que los alumnos realizan de los contenidos disciplinares. Se representan la escritura como una herramienta epistémica, involucrada necesariamente en el aprendizaje, y entienden que cada disciplina está conformada además de por un sistema de nociones y métodos por prácticas discursivas características, que también deben ser objeto de enseñanza.

ABSTRACT. This paper explores how and why academic writing is taught in American and Canadian higher education. The web sites of a hundred colleges' and universities' writing programs were examined and many of their on line documents were analyzed to study their writing requirements, their assumptions related to the functions of writing and the instructional resources offered. Besides initial Composition courses, they tend to promote writing across the curriculum through three instructional programs: writing tutors, writing fellows in the disciplines and writing intensive courses. Although managed differently, all three share a commit-ment to foster disciplinary contents' writing through feedback given to student drafts. These programs tend to conceive writing as a knowledge-transforming tool, a privileged method for learning and thinking. They also consider that every disci-pline is not only a conceptual but a discursive space as well. These two notions justify that writing should be taught in every course.

(*) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 143-168.
Fecha de entrada: 18-02-2003 Fecha de aceptación: 29-04-2003

El estudio de las representaciones sociales, que se viene realizando desde hace más de dos décadas en diversos dominios del conocimiento, coincide en mostrar la eficacia de estos constructos colectivos, que inciden en las actitudes de sus portadores, en sus metas, sus procedimientos y sus acciones. En el caso de la escritura, la representación más extendida la concibe como un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Alvarado y Cortés, 2000). Esta idea contrasta con su potencialidad epistémica, señalada por múltiples investigadores (por ejemplo, Cassany, 1997; Flower, 1979; Miras, 2000; Olson 1998; Ong, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980). Para éstos, la escritura no es sólo un medio de registro o comunicación sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Estas dos representaciones contrastantes acerca de la función de la escritura caben dentro de sus usos sociales: técnicamente se describen sus funciones mnémica[1], comunicativa y representacional-cognitiva. Sin embargo, en el ámbito educativo, no es trivial qué función se adjudique a esta tecnología de la palabra porque ello va asociado a los usos que se promueven. La escritura es empleada en todos los niveles de enseñanza, aunque en la mayoría se lo hace más como una forma de dejar asentado el conocimiento que como un medio para acrecentarlo (Castelló, 2000). Este artículo examina las representaciones sobre la escritura inherentes a las prácticas de enseñanza en universidades canadienses y norteamericanas. Éstas vienen desarrollando una acción pedagógica sustentada en la noción de que la escritura es una herramienta que sirve para pensar, siempre y cuando se posibilite la revisión y reelaboración de lo ya escrito.

EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

A diferencia de los ciclos educativos previos, las investigaciones sobre enseñanza de la escritura en el nivel superior son escasas en Iberoamérica. Más frecuentes han sido los estudios diagnósticos (p.ej., Arnoux *et al.*, 1996; Atienza y López, 1996; Battaner *et al.*, 1997; Di Stéfano *et al.*, 1988), que han analizado las dificultades para escribir de los alumnos y aportado orientaciones para abordarlas en cursos o talleres específicos (Bas *et al.*, 1999; Arnoux *et al.*, 1998 y 2002; Martínez, 1997; Riestra, 1999). Exiguos son los trabajos que describen prácticas de promoción de la escritura académica al interior de las diversas materias que forman parte del currículum establecido para las carreras universitarias (por ejemplo, Carlino (e) 2002, (c) 2003, (g) 2003; Espinoza y Morales, 2001).

Por el contrario, en el medio anglosajón, la preocupación por integrar la alfabetización académica en las diversas cátedras y departamentos se ha manifestado en buen número de publicaciones que abogan por «escribir a través del currículum» (Conway, 1998; Gottschalk, 1997; Kiefer, 2000; Kuriloff, 1996; Williams,

(1) La función mnémica de la escritura, vinculada a la permanencia y al control, es la que ha estado en el origen de la invención de la escritura; sólo generaciones muy posteriores, ligadas a culturas menos conservadoras, la utilizaron con fines de sistematización crítica. Aunque el mismo Platón reniega de esta tecnología y hace decir a Sócrates en *El Fedro* que la escritura «sólo producirá el olvido, pues les hará descuidar la memoria» y que «cuando hayan aprendido muchas cosas sin maestro, se creerán bastante sabios, no siendo en su mayoría sino unos ignorantes», toda su obra es un testimonio de la cultura emergente del poder cognitivo que confiere la producción escrita.

1989), relatan situaciones de inclusión de la enseñanza de la escritura dentro de asignaturas no específicamente destinadas a enseñar a escribir (Bailey y Vardi, 1999; Erickson y Welther Strommer, 1991; Murphy y Stewart, 1999; Summers, 1999; Zadnik y Radloff, 1995) y analizan programas conjuntos entre expertos disciplinares y especialistas en composición para integrar la escritura en el currículum regular de las materias (Cartwritght y Noone, 2000; De la Harpe *et al.*, 2000; Percy y Skillen, 2000; Skillen *et al.*, 1998). Otros trabajos adoptan una perspectiva histórica sistematizando los modelos de enseñanza de la escritura universitaria empleados a lo largo del siglo XX (Berlín, 1990; Bogel y Hjorshoj, 1984; Russell, 1990; Skillen *et al.*, 1998), o se refieren a la evaluación de la escritura y al tipo de observaciones que hacen los docentes a los textos producidos por los alumnos en las diversas asignaturas (Chamberlain *et al.*, 1998; Jackson, 1995; Jeffery y Selting, 1999; Procter, 1995; Sommers, 1982; Straub, 1997; White, 1994).

Las formas en que la escritura es presentada, enseñada y evaluada en la educación superior ameritan convertirse en un campo de estudios relevante, por cuanto las prácticas de escritura no son universales sino que sus usuarios conforman particulares comunidades letradas (Ivanic, 2001), y porque el modo en que la escritura es *utilizada* en las instituciones educativas *configura* una específica cultura en torno de lo escrito. Además, su estudio conlleva una utilidad aplicada, en la medida en que los problemas para escribir de los universitarios son señalados profusamente por las investigaciones. A pesar de este interés teórico y aplicado, los usos de la escritura en el nivel superior no han sido indagados suficientemente.

En trabajos previos he intentado sistematizar, para difusión en lengua castellana, algunas de las prácticas de promoción de la alfabetización académica que se realizan en las cátedras universitarias australianas (Carlino (d) 2002 y (f) 2003). Dos publicaciones recientes han cuantificado las tendencias sobre la enseñanza de la escritura en diversas universidades, y analizado más de un centenar de instituciones en nueve países de distintas lenguas (Escofet Roig *et al.*, 1999) o abarcado 233 de los 1670 *colleges* de cuatro años que existen en los Estados Unidos de Norte América (Moghtader *et al.*, 2001). Ambos trabajos utilizan el método de cuestionarios o encuestas, el primero a través de correo electrónico y el segundo por correo ordinario. Si bien ofrecen un panorama orientativo, se centran en los «cursos o servicios de escritura» y, por definición, excluyen el estudio de cómo la escritura es abordada en el resto de las materias. Tolchinsky (2000) examina, a través de fuentes secundarias, las corrientes teóricas que podrían fundamentar la demanda de enseñanza de escritura académica y, a partir de bibliografía anglosajona, detalla cuatro perspectivas que orientarían los usos de las universidades estadounidenses y australianas, a la vanguardia en cuanto a institucionalizar cursos sobre composición. El Informe Comparativo sobre Programas de Escritura elaborado por la Universidad de Princeton (Thurn, 1999), en el que se detallan las formas de enseñar a escribir de once universidades norteamericanas –a partir de fragmentos de documentación original–, ha sido disparador de la presente indagación, ya que me permitió vislumbrar el interés aplicado que reviste apreciar de cerca los modos de funcionamiento institucionales en cuanto a la enseñanza de la escritura.

En este estudio describo las prácticas que las universidades canadienses y norteamericanas realizan para impulsar la

alfabetización académica a lo largo y ancho de la formación superior. Las preguntas que guían mi investigación son las siguientes: ¿Qué hacen estas universidades para promover la cultura escrita de sus estudiantes? ¿A través de qué estructuras se ocupan de enseñarles a escribir? ¿Qué responsabilidad asumen, más allá de ofrecer cursos de escritura académica al inicio de las carreras? ¿Qué representaciones se han forjado acerca de la escritura? ¿Qué funciones le reconocen al escribir y cómo inciden éstas en su enseñanza?

MÉTODO

Muestra

Se relevaron 24 universidades canadienses y 79 norteamericanas (véase el Anexo). La conformación de la muestra estuvo centrada en dos criterios: la heterogeneidad de las instituciones (públicas y privadas; *research universities*, *non-doctorate-grantingstate universities*, *liberal arts colleges, community colleges*) y la informatividad del material hallado. Inicialmente, el número de casos estuvo determinado por el criterio de «saturación teórica» (Strauss, 1987, en Maxwell, 1996), en el cual el «muestreo con propósito» resulta guiado por la teoría que se desarrolla interactivamente durante la investigación. En este primer momento, no existía por mi parte un conocimiento suficiente sobre las representaciones y los sistemas de enseñanza de la escritura en la educación superior del norteamericano, y la búsqueda de datos se detuvo cuando los casos estudiados empezaban a brindar similar información a los anteriores y las categorías de análisis ya podían ser establecidas. En un segundo momento, es decir, después del estudio de unas 20 instituciones, la muestra fue ampliada con el fin de permitir la generalización de los resultados.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y CORPUS DE ANÁLISIS

La información recogida proviene, en primer lugar, de una extendida búsqueda a través de la Internet (realizada en 2001 y 2002), en la cual se recopiló un conjunto vasto de documentos. Además, se realizaron entrevistas a responsables directos de los programas de escritura, durante sendas visitas a dos universidades: al Centro de Escritura de la Universidad de Princeton (en el estado de New Jersey) y al Centro para el Estudio y Enseñanza de la Escritura de la Universidad de McGill (en Montreal). Por último, se examinó una parte de las fuentes secundarias citadas en los documentos conseguidos.

El material analizado quedó compuesto por la documentación elaborada por las instituciones educativas que conforman la muestra: estatutos de las unidades académicas, actas de sesiones de cuerpos de gobierno, propuestas de acción elevadas por los Departamentos y por reuniones interdepartamentales, manuales de formación de auxiliares docentes, *dossiers* elaborados por los Programas de Escritura para consulta del profesorado de toda la universidad, resultados de encuestas a profesores y de evaluaciones internas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la institución, programas de cátedras, guías de orientación a estudiantes, material bibliográfico destinado a alumnos, boletines y revistas editados por la universidad, etc. Esta información se complementó con la proveniente de una serie de artículos publicados por los actores de los programas relevados.

En comparación con el método de encuestas, el procedimiento empleado en este caso presenta ventajas y limitaciones. En primer lugar, una vez localizado el sitio *web* de la institución buscada, no existe reducción de la muestra por la tasa de devolución que caracteriza a las

encuestas (40% aproximadamente). En segundo lugar, el recurso a Internet posibilita acceder a documentos originales en los que la información no aparece recortada ni por las preguntas del cuestionario elaborado, ni filtrada por la perspectiva de quien lo responde. Como contrapartida a la posibilidad de obtener fuentes documentales primarias, la limitación más notoria de este procedimiento es que sólo se llega a las instituciones que mantienen sitios *web* y a la información que deliberadamente han querido poner *on line*. En el caso de los programas de escritura, de los departamentos de Inglés y, de los centros de apoyo explorados, estas desventajas han quedado mitigadas por dos circunstancias: a) sus universidades tienen un desarrollo tecnológico tal que todas cuentan con sitios de Internet específicos, y b) muchos de los recursos que ofrecen han sido intencionalmente puestos *on line* para información y aprovechamiento de su propia comunidad de alumnos y profesores, precisamente porque promueven la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. De todos modos, conviene tener presente que ésta es una aproximación exploratoria, abocada a captar las representaciones y prácticas *enunciadas* institucionalmente, que requerirá de otros estudios más focalizados para poner a prueba las hipótesis a las que pueda dar lugar. También es preciso reconocer que la información puesta en la Internet reviste una intencionalidad persuasiva, consustancial con la finalidad de favorecer el uso de los programas y recursos ofrecidos. En contraposición, el acceso que he tenido a documentos menos «interesados», como informes y evaluaciones de los programas, también puestos *on line*, contribuye a dar validez a los datos obtenidos, lo mismo que las entrevistas realizadas a ciertos actores claves en las dos universidades visitadas personalmente.

Criterios de análisis

La documentación recogida fue analizada desde dos perspectivas: a) las representaciones que sostienen acerca de la escritura, de su aprendizaje y enseñanza, junto a los fundamentos teóricos en que se basan y b) los canales institucionales creados para enseñar a escribir en la universidad. En este artículo, se sigue una estrategia categorizadora de los datos, es decir, se codifica la información obtenida en cada institución según sus relaciones paradigmáticas con otras instituciones (por similitud). En otros trabajos (Carlino (a) 2002 y (b) 2004), en procura de una comprensión situada, se contextualiza la información identificando las relaciones sintagmáticas (por contigüidad) entre los diferentes elementos de cada práctica de enseñanza identificada (para una justificación de este doble enfoque metodológico, véase Maxwell y Miller, 1996).

RESULTADOS

Escribir en las univeridades del norte americano[2]

Casi todas las universidades investigadas presentan un «requerimiento de escritura», es decir, la exigencia de que todos sus egresados hayan cumplimentado ciertas materias relacionadas con la escritura o bien que acrediten su conocimiento de estar alfabetizados académicamente a través de una evaluación formal específica (un test, un *essay* –escrito argumentati-

(2) Aunque México también se ubica en América del Norte, el presente estudio sólo se refiere a Canadá y a los Estados Unidos de Norte América.

vo–, un *portfolio* con muestras de sus producciones escritas, etc.)[3]. Según el relevamiento realizado, la enseñanza de la escritura está más desarrollada en las instituciones estadounidenses que en las de Canadá. No obstante, en general, y con independencia de la carrera que sigan, los estudiantes suelen tener un currículum nuclear que incluye la enseñanza de la escritura académica. Ahora bien, la manera de saldar este requisito varía de una universidad a otra e, incluso, algunas universidades ofrecen opciones a los estudiantes. Lo que todas comparten es la necesidad de que los universitarios tengan certificado en sus libretas el haber cursado determinadas asignaturas acreditadas por la institución como materias que satisfacen el requerimiento de escritura.

Una de las formas más difundidas de satisfacer el requisito son los cursos específicos de Composición que se ofrecen al inicio de los estudios. Sin embargo, muchas universidades van más allá de estas asignaturas introductorias y ofertan materias, en cada departamento, que tienen incorporado un componente de escritura (ver en Anexo las materias de escritura intensiva). Algunas universidades, en las que el ideario de «Escribir a través del currículum» está fuertemente instalado, exigen para cumplimentar su requerimiento varias de estas materias no específicamente destinadas a la composición escrita pero en las que los alumnos tienen ocasión de trabajar de forma integrada los contenidos de la respectiva disciplina junto a los modos discursivos asociados a ella, y recibir orientaciones al escribir.

Además, cada universidad cuenta con un «centro de escritura», vinculado en su origen al departamento de Inglés, aunque en muchos casos devenido autónomo de éste. El surgimiento de estos centros ha estado imbuido de una función remedial (Rowan, 1998) pero su misma evolución los ha apartado de esta idea y en el presente se ocupan de desterrar su imagen como «servicio para estudiantes con problemas» insistiendo en sus estatutos y folletos que todo aquel que escribe puede beneficiarse recurriendo a ellos. La principal oferta que realizan son las tutorías de escritura a alumnos pero también brindan asesoramiento a profesores y capacitación a auxiliares docentes que se ocupan, junto al contenido de sus disciplinas, del desarrollo de la escritura de estos contenidos.

Por consiguiente, cada universidad cuenta con un denominado «programa de escritura», conformado por estos centros y las materias que cubren el requerimiento de escritura. En general, los programas sostienen posturas afines, que aparecen explicitadas como un medio de combatir otras ideas más difundidas. A continuación expondré en tres ejes las opciones que definen su quehacer. No debe perderse de vista que estas concepciones son las de los programas y no las de las universidades en su conjunto, motivo por el cual tienen un tono reivindicativo, destinado a generar un cambio en el resto de la comunidad académica, a quien se le atribuyen ideas divergentes.

Representaciones acerca del escribir, de su aprendizaje y enseñanza

Los programas de escritura de las universidades indagadas explicitan sus concepciones acerca del aprendizaje de la escritura académica en sus estatutos de funcionamiento, en los manuales de uso interno

(3) Según Moghtader *et al.* (2001), más del 95% de las universidades estadounidenses presenta este requerimiento.

para su personal, en los folletos que invitan al resto de la comunidad universitaria a recurrir a sus servicios, y en las propuestas de acción elevadas a estamentos superiores. El panorama que ofrecen se refiere a) a la naturaleza y funciones del escribir, b) a su aprendizaje y c) a las formas de enseñanza.

En el primer eje, la representación que predomina es la que contrasta con la concepción más extendida de la escritura como un canal para *demostrar* el conocimiento de una materia. Estos programas sostienen que escribir es una herramienta privilegiada para *aprender* cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente –y a través de sucesivas reescrituras– no sólo se conserva o comunica información sino que se logra *transformar* el conocimiento de partida. Además, no se escribe del mismo modo en cualquier ámbito de estudios; las prácticas de escritura son constitutivas de cada campo del conocimiento ya que, como señala el Manual de Enseñanza de la Escritura de la Universidad de Cornell «Una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 14). Por consiguiente, escribir no es sólo un modo de expresar lo que se sabe –sino de elaborarlo– y tampoco es un canal neutro o informe –sino sujeto a las convenciones particulares de cada dominio–. En el cuadro I se esquematiza, a la derecha, la representación sobre la escritura inherente a estos programas, en tanto que sobre la izquierda figura la concepción más habitual, a la que cuestionan.

La visión que manifiestan estos programas acerca del *aprendizaje de la escritura* también se contrapone a la idea de que escribir es una habilidad básica, que debe lograrse antes de la universidad. Por el contrario, insisten en que la alfabetización académica es un proceso extendido en el tiempo, ya que implica ingresar en una nueva cultura escrita, para lo cual los estudiantes necesitan participar en las prácticas letradas disciplinares y recibir orientación explícita. Y como los modos de escribir (de sistematizar, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, advierten contra la creencia de que pueda aprenderse a hacerlo de una vez y para siempre. También conciben que para aprender a escribir hay que interesarse en el asunto sobre el que se escribe, motivo por el cual no puede realizarse en cursos vacíos de un contenido, o cuyo único tema fuera la literatura (como solía serlo cuando el requerimiento de escritura estaba exclusivamente a cargo de los Departamentos de Inglés).

En este sentido, se orienta su comprensión acerca de la *enseñanza de la escritura*. La tendencia en los programas

Cuadro I

Representaciones contrapuestas acerca de la escritura

Escritura		
Canal para comunicar lo que ya se sabe	v e	• Herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable.
• Labor instantánea	r s	• Proceso recursivo, con sucesivas reescrituras que tienen en cuenta el punto del vista del lector.
• Habilidad básica, general y transferible	u s	• Discurso específico para cada dominio, dependiente del modo de pensamiento de cada campo disciplinar.

analizados es entender que una única materia, separada del contacto efectivo con los textos y contextos de cada dominio, no es capaz de hacer frente a la alfabetización académica. Por ello, abogan por compartir la responsabilidad de enseñar a escribir a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas (Holmes Report, 1981, en Gottschalk, 1997). De igual manera, estos programas recomiendan al resto de los departamentos que la escritura no sea empleada en las cátedras con el único fin de evaluar a los alumnos sino para ayudarlos a desarrollar su conocimiento de las materias. En este sentido, han elaborado pautas que orientan a los profesores para diseñar consignas de escritura fértiles para el aprendizaje y proporcionan también lineamientos para corregir, que retroalimentan las producciones de los alumnos y les permiten desarrollarse como escritores, además de asignar y justificar una calificación. En el cuadro II, las ideas de estos programas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura (a la derecha) se contrastan con las más habituales (a la izquierda). El apartado siguiente desarrolla las perspectivas teóricas en las que estas representaciones abrevan.

ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

La mayoría de los Programas analizados alinean sus prácticas con el ideario del movimiento *Writing Across the Curriculum (WAC)*, iniciado a fines de los setenta y vinculado con los intentos de algunos *colleges* de ampliar las oportunidades de escribir de los alumnos más allá de los confines del departamento de Inglés, aunque sus promotores hayan surgido desde estos mismos departamentos. Su enfoque emerge principalmente de la reflexión en torno a un conjunto de experiencias pedagógicas aun cuando sus principios también se han ido fundamentando en resultados de investigaciones de la nueva retórica y de la psicología cognitiva.

La necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades de escritura se presenta con dos vertientes: a) escribir para aprender los contenidos de esa asignatura y b) escribir para apropiarse de las convenciones discursivas de la misma. La

Cuadro II

Representaciones contrapuestas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura

Alfabetización académica		
• Dominio de habilidad elemental	v e	• Ingreso en una nueva cultura escrita.
• Estado (conocimiento que se tiene o no se tiene)	r	• Proceso (saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos –disciplina, propósito, destinatario– en los que se escribe)
• Adquisición espontánea	s	• Aprendizaje que requiere ser promovido por acciones institucionales
• Programa compensatorio	u s	• Responsabilidad de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento
• Asunto de especialistas		• Compromiso de toda la comunidad universitaria

vertiente a) parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia –ya que elaborar un texto exige una máxima actividad–. La vertiente b) señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, y que aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios, motivo por el cual es preciso que los profesores se ocupen no sólo de transmitir sus conceptos sino de enseñar sus prácticas lectoras y escritoras. Estas ideas son compartidas por la mayoría de los programas de escritura explorados, cuyos directores suelen ser referentes de este movimiento. El Programa de Escritura de la Universidad de Pennsylvania, que incluye varios subprogramas, es una muestra clara de los principios enunciados. Se propone

> crear una *cultura de la escritura,* caracterizada por un *compromiso activo en toda la institución para promover un pensamiento claro logrado a través de la palabra escrita.* (Cursiva original) (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 29).

y explicita las razones que vuelven necesario ocuparse de la escritura en cada materia:

> En vez de relegar la enseñanza de la escritura al Departamento de Inglés, [...] la escritura debe ser enseñada en todas las disciplinas. Reconociendo que la escritura académica difiere de un campo a otro, los defensores de Escribir a través del currículum sugieren que los profesores de escritura más idóneos son los que también son expertos en un campo disciplinar [...] Otro argumento para enseñar a escribir fuera de las clases de Inglés subraya que la escritura y el pensamiento están inextricablemente unidos. [...] *Aunque tendamos a creer que un estudiante que aprenda a escribir en un curso de composición inicial puede escribir en cualquier materia, esto no es así. Muchos estudiantes tienen dificultad en transferir los principios que aprendieron en la escuela media o al comienzo de la universidad a nuevos contextos y, en algunos casos, estos principios no son transferibles.* (Cursiva original) (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 30).

Esta versión comprometida sobre la ubicuidad de la enseñanza de la escritura es una tesis central de los Programas *WAC.* Se apunta a transformar las actitudes más generalizadas, que reiteradamente han tendido a depositar la instrucción redaccional en cursos iniciales a cargo de docentes que no son miembros de las comunidades disciplinares a las que los alumnos aspiran a ingresar. Según Russell, la tendencia a transferir, más que a compartir, la responsabilidad por la alfabetización académica de los estudiantes ha sido siempre enfrentada por los partidarios de WAC, el cual «es más que un medio de mejorar la enseñanza: es parte de un complejo dialéctico de políticas curriculares, institucionales y sociales» (1990, p. 66).

EL PROCESO DE ESCRIBIR

La mayoría de estos programas de escritura adhieren al enfoque denominado «pedagogía de proceso» (Murray, 1982). Reconocen que la actividad redaccional posibilita retrabajar lo que ya se conoce

en virtud de sus fases recurrentes de planificación, redacción, revisión y reescritura:

> La revisión es con frecuencia la fase que posibilita al que escribe descubrir y clarificar lo que quiere decir. Las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras. (Boise State University Writing Center).

Para defender la misma postura, la Universidad de Georgia, por ejemplo, cita:

> Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquél que ha encontrado un proceso que le proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas. (W. Stafford, *Writing the Australian Crawl,* 1982, en Univ. de Georgia *web page*).

Entender la composición como un proceso heurístico implica enfocar su enseñanza haciendo lugar a la escritura como método para descubrir, dar coherencia y pulir el pensamiento, es decir, posponiendo para la fase de «edición» final la preocupación por los aspectos de superficie y enfatizando el cuidado por la trama de los conceptos. En este sentido, los programas diferencian entre revisión sustantiva (del contenido y organización del texto) y corrección como «prueba de galera».

En buena medida, afirman, lo que permite «comprometerse en un nuevo pensamiento» (Columbia University, en Thurn, 1999) es la conciencia retórica que convierte las primeras ideas, o «prosa basada en el que escribe», en nociones más elaboradas que tienen en cuenta el propósito de escritura con relación a un destinatario, o «prosa basada en el lector» (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985). Sin embargo, la posibilidad de anticipar el efecto que un escrito tendrá sobre su audiencia no es un punto de partida que pueda darse por sabido. Las investigaciones constatan que, puestos a revisar un texto por su cuenta, los universitarios suelen centrarse sólo en aspectos de superficie (ortografía, gramática) en desmedro de la organización y del sentido de sus escritos (Jackson *et al.*, 1998; Lawall, 1998; Sommers, 1980; Wallace y Hayes, 1991). Debido a ello, uno de los principales ejes de acción de estos programas es enseñar a revisar los textos producidos, a través de ofrecer un lector crítico de los borradores de los alumnos durante el proceso de producción. Así, la tendencia a favorecer que los estudiantes aprendan a tener en cuenta el contexto retórico en el que escriben se engarza con los fundamentos de la corriente denominada «nueva retórica» (Bogel y Hjortshoj, 1984), que desarrollaré a continuación.

EL PRODUCTO ESCRITO

Otro de los ejes de Escribir a través del Currículum es ayudar a tomar conciencia de las propiedades de los textos académicos, a fin de que los universitarios puedan tenerlas en cuenta a la hora de producirlos. Los programas difieren en cuanto al nivel de explicitación y análisis que promueven aunque suelen basarse en el denominado «enfoque de género» o «nueva retórica», fundamentado en los trabajos de Bazerman y Bizzell, entre otros. Para este enfoque, los géneros son «una categoría sociopsicológica que usamos para reconocer y construir acciones tipificadas dentro de situaciones tipificadas» (Bazerman, 1988, p. 319), es decir, son marcos institucionalizados que generan expectativas mutuas entre autores y lectores. Los rasgos de los textos dependen de la situación retórica en la que son

producidos. El propósito de escritura, la relación entre emisor y destinatario, las convenciones aceptadas dentro de un campo de conocimiento (que restringe el ingreso a los extraños), constriñen las elecciones disponibles para quien escribe.

Aunque se ha caracterizado a la comunidad académica por sus objetivos comunes básicos de producir conocimiento y enseñarlo, también se han estudiado las diferencias disciplinares en cuanto a modos de pensamiento y aproximaciones metodológicas realizadas a través del lenguaje escrito. Las convenciones propias de cada campo de estudios vuelven dificultosa la enseñanza de la escritura en forma general, al tiempo que ponen de manifiesto la diferencia entre expertos y recién llegados. Así lo enuncia el Programa de Escritura de la Universidad de Stanford:

> No existe tal cosa como «escribir bien», separadamente de una disciplina, un contenido, un formato determinado, una tarea comunicativa.

En el mismo sentido, se diferencian dos tipos de discurso académico: el de las disciplinas y profesiones, y el usado en las situaciones instruccionales (género curricular). Para Weiser (1992), *discurso académico* es la escritura hecha por los investigadores, dirigida a sus pares, que se publica en artículos de revistas científicas, libros, actas de congresos, etc.; está destinado a una audiencia informada de profesionales cuyos intereses se asemejan a los del autor. Por otra parte, *escritura académica* es la que producen los alumnos cuando escriben para alguna materia: exámenes, informes, monografías, etc. Aunque ambos tipos de prosa comparten ciertos rasgos –«el desarrollo y argumentación de una tesis, la referencia a otros autores, el intento de demostrar la propia postura» (Weiser, p. 178), la densidad léxica, los tecnicismos, las abstracciones a través de nominalizaciones, la distancia entre enunciador y enunciatario, la atenuación en la expresión de la propia postura (Woodward-Kron, 1999)–, sus propósitos son bien distintos porque la relación entre el que escribe y su audiencia también difieren. Los estudiantes escriben para su docente, una autoridad más que un par, para demostrarle lo que comprenden de su materia. El profesor lee estos trabajos buscando palabras clave que indiquen que el alumno ha aprendido lo enseñado, y no lee para informarse.

Aunque también se han descrito diferencias importantes al interior del *discurso* académico, el énfasis de los programas indagados –que desarrollan sus acciones predominantemente en el nivel de grado– está puesto en las convenciones de la *escritura* académica. La situación asimétrica que ésta plantea y su naturaleza evaluativa (que distorsiona el principio de cooperación entre emisor y destinatario –Atienza y López, 1996–) son objeto de reflexión generalizada. Una constante de *WAC* ha sido rediseñar las situaciones en las que los estudiantes producen los textos dentro del contexto instruccional, precisamente para favorecer el aprendizaje.

APRENDER, ENSEÑAR Y EVALUAR

Más allá de abrevar en las fuentes teóricas mencionadas, la fortaleza de Escribir a través del Currículum reside en que se trata de un proyecto pedagógico colectivo en el cual aparecen clarificadas las intenciones educativas, experimentados y analizados los medios y recursos para acercarse a ellas, y conceptualizadas las dificultades y las alternativas para superarlas. WAC no es sólo una pedagogía de la escritura, sino que adhiere y conforma a la vez una propuesta educativa que atañe a la enseñanza y al aprendizaje en general. Esta corriente coincide con otras en especificar

que la acción cognitiva de los sujetos es necesaria para aprender, y que va en contra de sus posibilidades de hacerlo permanecer en un papel receptivo únicamente. La producción de textos es considerada, así, una actividad única de involucrarse en lo que se estudia para hacerlo propio. Escribir dentro del contexto de una asignatura cualquiera revierte en un mayor compromiso del estudiante para con esa materia; esto es lo que surge de la encuesta evaluativa realizada en Harvard acerca de la percepción de los alumnos sobre sus experiencias educativas en la universidad. Para los estudiantes, la cantidad de escritura llevada a cabo en una materia, junto al apoyo del docente para realizarla, es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del interés que suscita (Light, 2001).

En cuanto a la enseñanza, este movimiento la considera un proceso *comunicativo,* es decir, interactivo, y comparte con otras posturas la idea de construcción conjunta de significados. Por ello, pone en primer plano la necesidad de diálogo y de que el docente no sólo exponga su saber (sobre la escritura y los contenidos de una disciplina) sino que lo haga a partir de los conocimientos y necesidades del estudiante. Las observaciones orales o escritas del docente acerca de los textos producidos por los alumnos son una vía privilegiada para retroalimentar su aprendizaje, siempre y cuando éstos puedan reescribir sus producciones teniéndolas en cuenta.

Así, un motivo central de la reflexión docente que Escribir a través del Currículum promueve concierne a la forma en que los estudiantes son evaluados. Los programas de escritura explorados coinciden en alentar los procesos formativos y no meramente acreditativos (Shaw, 1984; Straub, 2000). Sostienen que «los estudiantes aprenden más al escribir sobre los contenidos de una materia que al hacer pruebas de opción múltiple» (Williams, 1989). Por tanto, si las situaciones de evaluación que las distintas cátedras proponen incluyen tareas de escritura, éstas pueden y deben servir a los alumnos para profundizar en los contenidos trabajados y para desarrollarse como escritores. Para ello, desde estos programas se ofrecen servicios de consulta y material bibliográfico a fin de que el profesorado planifique las consignas de trabajo que propone, establezca criterios y escalas de evaluación explícitos –que guíen a los estudiantes mientras escriben–, provea correcciones durante el proceso (y no sólo al final), involucre a los pares en la lectura de los borradores de sus compañeros, etc. (Gilliland, 1997; Mosher, 1997).

En lo que sigue, delinearé los sistemas implementados para enseñar a escribir en las materias, fundamentados en las representaciones examinadas más arriba.

Ocuparse de la escritura más allá de los cursos introductorios

En las universidades relevadas, aparecen tres modalidades de ayudar a desarrollar la escritura académica: los «tutores de escritura», los «compañeros de escritura en las materias» y las «materias de escritura intensiva». La secuencia elegida para exponerlas muestra cómo cada uno de estos modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior en cuanto a integrar, en mayor medida, la escritura en el currículum que cada cátedra lleva adelante.

TUTORES DE ESCRITURA

Esta modalidad es la más extendida en las instituciones exploradas (véase el Anexo). En casi todos los programas de escritura,

se han creado «centros», que incluyen la oferta de tutores (sin costo adicional para los usuarios). Su función es discutir individualmente los borradores escritos de los universitarios, quienes llevan al «Centro de escritura» sus consultas junto a sus producciones, dispuestos a rescribirlas antes de entregarlas para ser evaluados. Los tutores son estudiantes de grado y/o postgrado, seleccionados y capacitados. Según el Dartmouth College,

> La misión [de los tutores] es ayudar a los estudiantes [...] a desarrollar estrategias más efectivas para generar y organizar sus ideas, y para revisar a fondo y perfeccionar su prosa, a través del diálogo sobre sus textos [...] La misión del Centro [de Escritura] no es remediar en el corto plazo los problemas de escritura de los estudiantes [...]. En cambio, su función es proveer una matriz de apoyo y enseñanza en la cual todos los que escriben, con independencia de su nivel y de la tarea de escritura, encuentren la más completa y clara expresión de sus nociones, sin merma de su autoría y sin ser enjuiciados. (Dartmouth *web page)*.

Para la Universidad Estatal de Boise, los tutores sirven como

> una audiencia preliminar con la cual quien escribe puede poner a prueba su texto. El objetivo principal de una consulta de escritura es que el escritor logre airear las preocupaciones sobre su trabajo e irse con un plan para desarrollarlo o mejorarlo. (Leahy, 2000).

De acuerdo con el Manual de Tutorías de la Universidad de Princeton, el tutor es un lector atento y crítico que colabora, más que una autoridad que corrige:

> Los tutores no funcionan como correctores, ni como representantes de los profesores sino como compañeros de escritura sensibles y, por su experiencia, capaces de sugerir posibilidades implícitas en la escritura y pensamiento propios del estudiante. (Princeton Writing Center *web page*, 2000).

Y mientras los tutores contribuyen con la mejora del texto, al mismo tiempo impulsan el desarrollo meta cognitivo y metalingüístico de sus autores:

> Más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir al Centro de Escritura, esperamos ayudarle a aprender, al menos, dos cosas: más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura. (Princeton Writing Program, 1998, pp. 2-3).

De este modo, el tutor ayuda a crear categorías para observar el propio escrito y detectar sus dificultades. Enseña –a través de su acción– a leer como escritor. En este sentido, se advierte a los tutores que resistan la tentación de dirigir la consulta sin hacer partícipe de las decisiones al interesado. Aunque una de sus tareas es mostrar al estudiante en qué partes su escrito necesita volver a trabajarse, también debe ayudarle a aprender los criterios que guían este análisis. Por ello, al inicio de cada consulta, tutor y alumno acuerdan la cuestión central sobre la que tratará la tutoría.

Al finalizar cada consulta, el tutor completa una ficha con los datos del estudiante relatando la labor realizada entre ambos. Estos informes son empleados cuando el alumno vuelve a consultar, para seguir su desarrollo como escritor. Asimismo se utilizan en las reuniones grupales que los tutores mantienen con el coordinador del centro, para objetivar y analizar su práctica.

Un tipo de tutorías que brindan adicionalmente algunos centros de escritura son las consultas *on line;* en ellas, los estudiantes envían sus dudas y borradores a través del correo electrónico y reciben en corto tiempo la correspondiente orientación. También se ofrecen tutorías interactivas a través de *chat*, estando esta modalidad en fase de evaluación y crecimiento a la vez (Jackson, 2000).

COMPAÑEROS DE ESCRITURA EN LAS MATERIAS

Un reducido número de universidades han implementado un programa de «Compañeros de escritura en las materias» (véase el Anexo), cuya práctica es similar a la de los tutores. La diferencia entre ambas es de gestión, ya que el sistema de compañeros de escritura deja de estar aislado de las clases regulares, y pasa a funcionar dentro de las asignaturas que lo incorporan. Las cátedras que deciden incluirse en este programa rediseñan las tareas de escritura que proponen a sus alumnos para beneficiarse con la colaboración de uno o más compañeros-tutores, que asisten a sus clases para contribuir como lectores críticos de los borradores de los alumnos. Por medio de este sistema *se hace lugar en el currículum* a la fase de revisión de lo escrito, a partir del efecto que una versión provisoria de éste tiene sobre un lector intermedio entre autor y evaluador.

El sistema de compañeros de escritura no es sólo un añadido al dictado habitual de las materias sino que reorganiza el ciclo usual que se planteaba para la producción escrita. Este ciclo –en el cual el alumno escribe en forma divorciada del profesor que corrige– desaprovecha las oportunidades de interacción entre autor y lector, y no favorece el aprendizaje que podría tener lugar si se comunicaran (Leahy, 1999). Con la incorporación de uno o más compañeros de escritura a las materias que adhieren a este programa, el ciclo para cada tarea de escritura incluye –además del extremo inicial y final (alumno escribe, profesor califica)– una fase en la cual los alumnos entregan sus borradores avanzados al compañero de escritura asignado y éste los devuelve con observaciones. A veces, conciertan una tutoría –individual o en pequeño grupo–, en la que discuten las producciones y establecen lineamientos para mejorarlas. A partir de allí, cada estudiante revisa y rescribe su texto, y sólo después lo entrega al profesor de su clase. De este modo, la inclusión del compañero de escritura crea una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en las asignaturas.

En resumen, este sistema adentra la enseñanza de la composición en las materias, como un peldaño más para alentar el desarrollo conjunto de los conceptos de las asignaturas y de la capacidad de escribir sobre éstos. A continuación expondré un tercer modelo, en el cual se profundiza el entrecruzamiento entre producción escrita y aprendizaje de contenidos disciplinares, ya que quienes se ocupan de ambos son los mismos profesores que imparten sus materias, con la capacitación y el asesoramiento de expertos en composición.

MATERIAS DE ESCRITURA INTENSIVA

Un tercio de las universidades indagadas (véase el Anexo) entrelaza aún más la transmisión de contenidos en un dominio con la orientación para escribir sobre ellos, a través de las «Materias de escritura intensiva». Éstas son adaptaciones de asignaturas existentes, en las que se ha incluido un «sustancial componente redaccional». Los mismos profesores que las imparten proveen «situaciones sostenidas de escritura, retroalimentación y revisión, apropiadas para cada campo de estudio»

(Duke University Writing Program, 1998). Enseñar a escribir resulta entonces una responsabilidad compartida por todas las cátedras que consideran la escritura parte integrante de sus propias disciplinas. Para ser acreditadas como «de escritura intensiva», estas materias –además de impartir sus contenidos disciplinares– deben reunir ciertas características, detalladas en los estatutos de las universidades, lo cual implica un importante cambio curricular:

- Tienen que incluir un mínimo de tareas formales de escritura.
- Deben permitir que estos trabajos se desarrollen a través de varias fases, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (quien ofrece observaciones escritas y tutorías; organiza análisis grupal en clase y comentario de pares, etc.).
- Han de destinar tiempo de las clases a discutir consignas de escritura, criterios de evaluación, textos modelo y problemas frecuentes, y a retroalimentar la redacción de los alumnos.
- Los estudiantes deben poder participar en una o más tutorías individuales con el docente.
- La bibliografía dada para leer no ha de superar cierto número de páginas por semana, para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad.
- Tienen un tope máximo de alumnos.
- Deben detallar en su programa las actividades de escritura y el modo de evaluarlas.
- Quien cursa una materia de escritura intensiva obtiene créditos que le sirven para satisfacer parte del requerimiento de escritura de la universidad.
- Los profesores a cargo de estas materias han de participar en seminarios de capacitación ofrecidos por especialistas en escritura, a fin de que las tareas de escritura propuestas y sus modos de responder los textos producidos por los universitarios logren potenciar el aprendizaje.

Las materias de escritura intensiva han sido evaluadas muy satisfactoriamente por los alumnos en aquellas universidades que las disponen (Hilgers *et al.*, 1995). Los estudiantes manifiestan que aprenden a escribir, especialmente por los comentarios sobre sus borradores que les devuelven los docentes, orientativos para rescribirlos. Además, enuncian que la escritura en estas materias les ayuda a comprender los temas tratados y reconocen que les sirve para desarrollar su pensamiento:

> Cuando uno lee algo, está bien, parece que lo entendieras. Pero cuando realmente tienes que escribir sobre eso, te fuerza a pensarlo de nuevo. Tienes que organizar tus pensamientos, darles un orden [...]. Te fuerza a pensar más agudamente, a ser más analítico (en Hilgers *et al.*, 1999, p. 343).

DISCUSIÓN

El Movimiento Escribir a través del Currículum, en el que se enmarcan las representaciones y formas de enseñanza de la escritura relevadas, entiende la producción de un texto como un método para desarrollar el pensamiento, asociado a una práctica social discursiva con rasgos típicos en cada comunidad disciplinar. Esta idea se opone a la más generalizada, que se representa la escritura como lo que se hace *después* de pensar y como habilidad básica transferible a cualquier situación. Por ello, los programas de

escritura estudiados insisten en la necesidad de ocuparse de la producción escrita en cada materia. Empero, éste no es un logro acabado para sus universidades, sino la meta del camino emprendido. También es un planteo al resto de la comunidad académica, que se ha venido comprometiendo con similares principios en forma desigual. Este *desideratum* se evidencia en la intención persuasiva predominante en los documentos consultados.

El análisis de los sistemas de enseñanza de la escritura académica y de las representaciones que los sostienen realizado en este trabajo aporta a la bibliografía en lengua española dentro del campo de estudio abierto por Escofet *et al.* (1999). No obstante, los resultados que he presentado contradicen, en alguna medida, los de estas autoras. Ellas señalan una incongruencia entre las tendencias que detectan en la enseñanza y el tipo de intervención educativa sugerida «desde la investigación sociológica, retórica o educativa» (p. 464). En el presente trabajo, por el contrario, emerge un panorama armónico entre representaciones y formas de enseñanza. La razón de esta diferencia puede buscarse en las diversas muestras de ambos estudios: Escofet *et al.* analizan universidades de nueve países (españolas, europeas, sudamericanas, además de canadienses y norteamericanas), señalando que es en estas últimas en donde la enseñanza de la escritura está más desarrollada; probablemente sea *fuera* de Norteamérica en donde *no* exista coherencia entre teoría y acción. El *tipo* de acciones de los programas relevados en este artículo es consistente con las investigaciones que las fundamentan.

De todos modos, la *cobertura* de estos sistemas resulta menor que la propuesta en dichas investigaciones. Las tres formas de enseñanza (tutores, compañeros de escritura y materias de escritura intensiva) puestas de manifiesto por el presente estudio, que permitirían hacer realidad el ideario de Escribir a través del Currículum, no tienen un alcance masivo que incida en todas las asignaturas, sino que son avances en lucha por ir consiguiendo la participación de las cátedras y el financiamiento necesario. Según Russell (1990), la naturaleza conflictiva de estos programas para el resto de la universidad, motivo por el cual no se han generalizado, reside en que ponen en evidencia que formar a los estudiantes para ingresar en las comunidades disciplinares requiere asignación de recursos y tiempo del profesorado, no previstos en las agendas tradicionales. Este autor sitúa el conflicto dentro de «las viejas batallas entre acceso y exclusión», señalando que lo que está en juego es

> A qué comunidades de discurso –y, finalmente, a qué clase social– habrán sido preparados los estudiantes para ingresar (Russell, 1990, p. 70).

CONCLUSIONES

En este trabajo he delineado los sistemas instituidos por las universidades canadienses y norteamericanas para enseñar a sus estudiantes a escribir según los usos académicos. También he desarrollado las representaciones que sustentan estas prácticas. A diferencia de muchas de las universidades iberoamericanas, en las que los alumnos escriben poco o lo hacen sin recibir orientación por parte de sus docentes, los programas de escritura investigados han desarrollado una conciencia clara acerca de la centralidad de la escritura como herramienta para aprender cualquier materia y sobre la responsabilidad del nivel superior de promover y enseñar los procesos y las convenciones redaccionales empleados en cada campo disciplinar.

Más allá de las modalidades adoptadas para favorecer la alfabetización académica a lo largo y ancho de los estudios superiores, y sin menoscabo de los recursos necesarios que se precisan para implementarlas, las universidades iberoamericanas tienen pendiente una reflexión profunda acerca del valor que atribuyen a la escritura en la formación de los graduados. Revisar nuestras ideas sobre el escribir, advertir que la producción escrita es un instrumento clave para aprender, reconsiderar, desarrollar y reorganizar el conocimiento sobre una materia –y no sólo un medio de registro o transmisión del saber–, llevaría a plantearse qué lugar damos a estos procesos en la educación superior. Admitir que una disciplina está conformada por ciertas prácticas discursivas características, y que no es sólo un agregado de conceptos y métodos, obliga a preguntarse si acaso la tarea del profesorado universitario incluye, también, la de abrir a los alumnos la puerta a su cultura escrita. Las dificultades redaccionales de los estudiantes seguirán persistiendo así como continuará su enajenación del potencial epistémico que alberga la escritura, si nuestras instituciones de educación superior no incluyen en su agenda un replanteo acerca de los modos en que la escritura existe dentro o se ausenta del currículum de todas las materias.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M.; CORTÉS, M.: «La escritura en la universidad. Repetir o transformar». *Ciencias Sociales* nº 43, agosto. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2000, pp. 1-3.

ARNOUX, E.; ALVARADO, M.; BALMAYOR, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. ; SILVESTRI, A.: «El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior». En E. ARNOUX (comp.): *Adquisición de la escritura*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Ed. Juglaría, Rosario, 1996.

ARNOUX, E.; ALVARADO, M.; BALMAYOR, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. ; SILVESTRI, A.: *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires, EUdeBA, 1998.

ARNOUX, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C.: *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, EUdeBA, 2002.

ATIENZA, E.; LÓPEZ, C.: «El contexto en el discurso académico: su influencia en la presentación y desarrollo de la información». *Tabanque, Revista Pedagógica*, 10-11 (1996), pp. 123-129.

BAILEY, J.; VARDI, I.: «Iterative feedback: impacts on student writing». Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

BAS, A.; KLEIN, I.; LOTITO, L.; VERNINO, T.: *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, EUdeBA, 1999.

BATTANER, P.; ATIENZA, E.; LÓPEZ, C.; PUJOL, M.: «Caracteristiques lingüistiques i discursives del text expositiu». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 13, julio (1997), pp. 11-30.

BAZERMAN, CH.: *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.* Madison (Wisc.), University of Wisconsin Press, 1988.

BERLIN, J.: «Writing Instruction in School and College English, 1890-1985». En J. MURPHY (ed.): *A Short History of Writing Instruction*. Hermagoras Press, 1990, pp. 183-220.

BOGEL, F. y HJORTSHOJ, K.: «Composition Theory and the Curriculum». En BOGEL, F. y GOTTSCHALK, K. (eds.): *Teaching Prose. A Guide for Writing*

Instructors. Nueva York, Norton, 1984, pp. 1-19.

CARLINO, P.: «Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué». *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, agosto (2002). Disponible en Internet en: http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf

— «Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25, 1, marzo (2004), pp. 16-27.

— «Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema». *Textos. Didáctica de la lectura y la escritura*, Barcelona, 33, abril (2003), pp. 43-51.

— «Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué». *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2 (2002), pp. 43-61.

— «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año XXIII, 1, marzo (2002), pp. 6-14.

— «¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana». *Textos. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, 32, enero (2003), pp. 88-98.

— «Reescribir el examen. Transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página». *Cultura y Educación*, vol. 15 (1), marzo (2003), pp. 81-96.

CARTWRITGHT, P.; NOONE, L.: «TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students». Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: «Creating Futures for a New Millennium», Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

CASSANY, D.: «Idees per aprendre escrivint». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, julio, (1997), pp. 91-100.

CASTELLÓ, M.: «El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura». En POZO, J. I.; MONEREO, C. (coord.): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI Santillana, 2000, pp. 197-217.

CONWAY, J.: «Enhancing critical literacy through integration of content and process». Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Auckland, julio de 1998.

CHAMBERLAIN, CH.; DISON, L.; BUTTON, A.: «Lecturer feedback - Implications for developing writing skills: a South African perspective». Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland, 1998.

DE LA HARPE, B. R., A.; GIDDY, J.; ZADNIK, M.; YUKICH, J.: «Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills». En A. HERRMANN y KULSKI, M. M. (eds.): *Flexible Future in Tertiary Teaching*. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000, Perth, Australia.

DI STEFANO, M.; PEREIRA, C.; REALE, A.: «¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?» *Perspectiva Universitaria*, 18, agosto, (1988), pp. 21-25.

DUKE UNIVERSITY WRITING PROGRAM: http://www.aas.duke.edu/admin/uwp/writing.pdf, 1998.

ERICKSON, B.; WELTHER STROMMER, D.: «Preparing a Syllabus and Meeting the First Class». En *Teaching College Freshmen.* San Francisco, Jossey-Bass, 1991, pp. 81-92.

ESCOFET ROIG, A.; RUBIO HURTADO, M.; TOLCHINSKY, L.: «Escribir en la universidad». *Revista Española de Pedagogía* LVII, 214 (1999), pp. 547-565.

ESPINOZA, N.; MORALES, O.: «El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente». Ponencia presentada en el Segundo Simposio Internacional de «Lectura y Vida», Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, octubre de 2001.

FLOWER, L.: «Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing». *College English* 41, September, (1979), pp. 19-37.

GILLILAND, M.: «Essay Response Consultation, Responding to Student Papers: Instructors Consult with Tutors». Trabajo presentado en la *Conference on College Composition and Communication*, National Council of Teachers of English, Phoenix, 1997.

GOTTSCHALK, K.: «Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines». *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, (1997), pp. 22-45.

HILGERS, T.; BAYER, A.; STITT-BERGH, M.; TANIGUCHI, M.: «Doing More Than "Thinning Out the Herd": Perceived Writing-Intensive Classes». *Research in the Teaching of English*, Vol. 29, 1, febrero, (1995), pp. 59-87.

HILGERS, T.; LARDIZABAL HUSSEY, E.; M. STITT-BERGH: «"As You Are Writing, You Have These Epiphanies" What College Students Say About Writing and Learning in Their Majors». *Written Communication*, vol. 16, 3, julio, (1999), pp. 317-353.

IVANIC, R.: «Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context». Actas de la Higher Education Close Up Conference 2, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.

JACKSON, I.; CARIFIO, J.; DAGOSTINO, L.: «The Effect of Diagnostic and Prescriptive Comments on Revising Behaviour of Community College Students». *Educational Eric Document* nº 417449, 1998.

JACKSON, J.: «Interfacing the faceless: Maximizing the advantages of online tutoring». *Writing Lab* Newsletter 25.2, 2000.

JACKSON, M.: «Making the grade: The formative evaluation of essays». Actas del *The Experience of Quality in Higher Education Symposium*. Brisbane, julio de 1994, 1995.

JEFFERY, F.; SELTING, B.: «Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty». *Assessing Writing* 6(2) (1999), pp. 179-197.

KIEFER, K.: «Integrating Writing into Any Course: Starting Points». *Academic.Writing.* Julio de 2000.

KURILOFF, P.: «What Discourses Have in Common: Teaching the Transaction Between Writer and Reader». *College Composition and* Communication 47, 4, diciembre 1996.

LAWALL, M.: «Improving Student Writing: Recommendations from Research». *University Teaching Services Newsletter*, University of Manitoba, marzo (1998).

LEAHY, R.: «Four aspects of conducting successful writing assignments». *Word Works* nº 100, noviembre (1999).

LEAHY, R.: «When your students use the writing center, what do they get out of it?» *Word Works* nº 105, octubre (2000).

LIGHT, R. J.: *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Boston, Harvard University Press, 2001.

MARTÍNEZ, M. C.: «El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario». En MARTÍNEZ, M. C. (comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle, 1997.

MAXWELL, J.; MILLER, B.: «Two aspects of thought and two components of qualitative data analysis». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (1996).

MAXWELL, J.: *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. London, SAGE, 1996.

MIRAS, M.: «La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe». *Infancia y* Aprendizaje, 89 (2000), pp. 66-80.

MOGHTADER, M.; COTCH, A.; HAGUE, K.: «The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey». *College Composition and Communication*, vol. 52, 3, febrero, 2001, pp. 455-467.

MOSHER, J.: «Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give». *Teaching with Writing*, vol. 7, 1, otoño (1997).

MURPHY, H.; STEWART, B.: «The integration of a language and learning program into a business law subject». Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

MURRAY, D.: «Teach Writing as a Process Not Product». En *Learning by Teaching*. Portsmouth, N.H., Boynton/Cook, 1982.

OLSON, D.: *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa, 1998. Edición original en inglés de 1994.

ONG, W.: *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987. Edición original en inglés de 1982.

PERCY, A.; SKILLEN, J.: «A Systemic Approach to Working with Academic Staff: Addressing the Confusion at the Source». Actas de la Conferencia Nacional sobre Alfabetización y Habilidades Académicas, La Trobe University, Bundoora, noviembre, 2000.

PRINCETON WRITING CENTER WEB PAGE, 2000: http://webware.princeton.edu/Writing/wc2.htm

PRINCETON WRITING PROGRAM: *The Writing Center Tutoring Handbook*. Mimeo. Princeton University, New Jersey, 1998.

PROCTER, M.: *Post-Admission Assessment of Writing: Issues and Information*. Mimeo. Writing Support, University of Toronto. 1995. http://www.utoronto.ca/writing/reportw.html

RIESTRA, D.: «Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios». *Infancia y Aprendizaje*, 88 (1999), pp. 43-56.

ROWAN, K.: «The Myth of the Remedial Writing Center: Still with Us». Universidad del Estado de New York (Albany), manuscrito no publicado, 1998.

RUSSELL, D.: «Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation». *College English*, 52, January, (1990), pp. 52-73.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.: «Development of dialectical processes

in composition». En D. OLSON, N. TORRANCE y A. HILDYARD: *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, C.U.P., 1985.

SHAW, H.: «Responding to Student Essays». En F. BOGEL y K. GOTTSCHALK, *Teaching Prose: A Guide for Writing Instruc-tors*, New York, Norton, 1984, pp. 114-154.

SKILLEN, J.; MERTEN, M.; TRIVETT, N.; PERCY, A.: «The IDEALL approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students». Actas de la Conferencia de 1998 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.

SOMMERS, N.: «Responding to Student Writing». *College Composition and Communication*, vol. 33, 2, mayo, (1982), pp. 148-156.

SOMMERS, N.: «Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers». *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, (1980), pp. 378-388.

STRAUB, R.: «Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study». *Research in the Teaching of English*, vol. 31, 1, febrero, (1997), pp. 91-119.

STRAUB, R.: «The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response». *Assessing Writing* 7, (2000), pp. 23-55.

SUMMERS, R.: «How can we get students to do their readings? Some strategies explored». En MARTIN, K.; STANLEY, N.; DAVIDSON, N. (eds.): *Teaching in the Disciplines, Learning in Context*, pp. 401-402. Actas de la octava conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, UWA, febrero de 1999, Perth.

THURN, D.: *A Comparative Report on Writing Programs*. Mimeo, Princeton Writing Program, Princeton, N. J. 1999.

TOLCHINSKY, L.: «Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica». En MILIAN, M. y CAMPS, A. (eds.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

WALLACE, D.; HAYES, J.: «Redefining Revision for Freshmen». *Research in the Teaching of English*, vol. 25, 1, febrero, (1991), pp. 54-66.

WEISER, I.: «Resemblance and Similitude in Academic Writing». *Academic Writing. Journal of Teaching Writing*, vol. 11, 2, (1992), pp. 177-185.

WHITE, E.: «Responding to Student Writing». En *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco, Jossey-Bass, (1994), pp. 103-118.

WILLIAMS, D.: «Writing Across the Curriculum Programs at Community Colleges». ERIC Digest 333952, 1989.

WOODWARD-KRON, R.: «Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship». Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.

ZADNIK, M.; RADLOFF, A.: «A new approach to a communications unit: A student organized conference». En SUMMERS, L. (ed.): *A Focus on Learning*, pp. 292-296. Actas de la cuarta conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 1995, Perth, Australia.

ANEXO

Universidades y colleges accedidos a través de Internet y sistemas de enseñanza de la escritura identificados (aparte de cursos específicos de composición)

Institución	**Tutores de escritura**	**Tutores *on line***	**Compañeros de escritura en las materias**	**Materias de escritura intensiva**
1. American Univ. (Washington, DC)	x			
2. Arizona State Univ.	x	x		x
3. Armstrong Atlantic State Univ. (Georgia)	x	x		
4. Barnard College (affiliated with Columbia Univ.)			x	
5. Boise State Univ. (Idaho)	x		x	
6. Brown University (Rhode Island)	x		x	
7. California State Univ. at Fresno, at Los Angeles y at Northbridge	x	x		
8. Cleveland State Univ.	x			x
9. Colorado State Univ.	x	x (y a través de *chat*)		
10. Columbia University (NY)	x (pagos)			
11. Community College of Denver		x		
12. Cornell Univ. (NY)	x			
13. Dakota State Univ.		x		
14. Dartmouth College (Hannover, NH)	x		x	x
15. Duke University (North Carolina)	x			x
16. Florida State Univ.	x	x		
17. George Mason Univ. (Virginia)	x	x		x
18. Georgetown Univ. (Washington, DC)	x			x (sólo en algunos departamentos en 1er año)
19. Georgia State Univ. (Atalanta)	x			x

20. Harvard University (Massachusetts)	x			x (sólo en 1er año)
21. Idaho State Univ.	x	x		
22. Indiana State Univ.	x	x (c/ password)		
23. Indiana Univ.	x		x	
24. Indiana Un. Purdue Un. Indianapolis (IUPUI)	x			
25. Iowa State Univ.	x			
26. Johns Hopkins Univ. (Baltimore, Maryland)	x			
27. Kansas Univ.	x			
28. Kapiolani Community College (Honolulu, Hawaii)	x (sólo para estud. del dpto. de Inglés)			x
29. Marquette Univ. (Milwaukee, Wisc.)	x			
30. M.I.T. (Massachusetts)	x	x		x
31. Miami Univ. (Oxford, Ohio)	x			
32. Michigan State Univ.	x			
33. Michigan Technological Univ.	x			
34. North Carolina State Univ.	x			
35. Northern Illinois Univ.	x			
36. Northwestern Univ. (Illinois)	x			
37. Ohio State Univ.	x			x
Ohio State Univ. at Newak	x	x		
38. Oklahoma State Univ.	x	x		
39. Oregon State Univ.	x	x		
40. Pennsylvania State Univ.	x	x (p/ estudiantes de postgrado)		x
41. Princeton Univ.	x			x (sólo en primer año)
42. Purdue University (West Lafayette, Indiana)	x	x		
43. Rensselaer Polytechnic Institute (Troy, NY)	x	x		
44. Roane State Community College (East Tennessee)		x (*chat* con tutores de Univ. of Arkansas)		

45. Rutgers. The State Univ. of New Jersey	x			x
46. Salt Lake Community College (Utah)	x	x (y a través de *chat*)		
47. outhern Illinois Univ.	x			
48. Stanford Univ. (California)	x			x
49. State Univ. of West Georgia	x		x	x
50. Stephen F. Austin State Univ. (Nacogdoches, Texas)	x	x		?
51. SUNY at Albany	x	x		x
SUNY Broom Community College	x		x	?
SUNY College at Cortland				x
SUNY College at Geneseo	x			
52. Swarthmore College (Pennsylvania)	x	x	x	
53. Teachers College (Columbia Univ.)	x (pago)			
54. Trinity College (Connecticut)			x	
55. Univ. of California at Berkeley	x			
Univ. of California at Santa Barbara				?
56. Univ. of Chicago (Illinois)	x		x	
57. Univ. of Georgia	x		x	x
58. Univ. of Hawaii				
59. at Manoa	x			x
60. Univ. of Idaho	x			
61. Univ. of Illinois at Chicago Univ. of Illinois at Urbana-Champaign	x x			x
62. Univ. of Miami	x			
63. Univ. of Michigan at Ann Arbor, at Flint, at Dearborn	x	x	x	x
64. Univ. of Minnesota				x
65. Univ. of Missouri	x	x		
66. Univ. of New Hampshire				x
67. Univ. of Pennsylvania	x	x	x	x
68. Univ. of Pittsburgh	x			
69. Univ. of Richmond (Virginia)	x		x	
70. Univ. of Texas at Austin	x			x
71. Univ. of Toledo (Toledo, Ohio)	x	x		x

72. Univ. of Vermont	x			
73. Univ. of Virginia	x			
74. Univ. of Washington	x	x		x
75. University of Wisconsin-Madison	x	x	x	x
76. Washington State University	x	x		
77. Wright State University (Ohio)	x			x
78. Yale University (New Haven)	x		x	x
79. Youngstown State Univ. (Ohio)	x			x
Totales (E.U. de Norte América)	71	28	16	32 /34

Institución	**Tutores de escritura**	**Tutores *on line***	**Compañeros de escritura en las materias**	**Materias de escritura intensiva**
1. Carleton Univ. (Ottawa)	x			
2. Dalhousie Univ. (Halifax)	x (pago)			
3. Laurentian Univ. (Ontario)	x			x
4. Malaspina Univ. College (British Columbia)	x			
5. McGill Univ. (Montreal)	x			
6. Saint Francis Xavier (Nova Scotia)	x			
7. Simon Fraser Univ. (Vancouver, B.C.)	x	x		
8. Trent Univ.	x			
9. York Univ. (Ontario)	x			
10. Univ. of Alberta	x (pago)			
11. Univ. College of Cariboo (British Columbia)				x
12. Univ. College of Fraser the Valley (British Columbia)	x			
13. Univ. of British Columbia (Vancouver)	-	-	-	-
14. Univ. of Calgary	x			
15. Univ. of Concordia (Montreal)	x			
16. Univ. of New Brunswick at Fredericton		x (y a través de *chat*)		
17. Univ. of Northern British Columbia (Vancouver)	x			

18. Univ. of Ottawa / Université d'Ottawa	x			
19. Univ. of Saskatchewan	x			
20. Univ. of Toronto at Mississauga y at Scarborough	x			x
21. University of Victoria (BC)	-	-	-	-
22. University of Western Ontario		x		
23. Univ. of Winnipeg	x	x		x (sólo en pocas de 1er año)
24. Wilfrid Laurier University (Ontario)	x			
Totales (Canadá)	19	4	0	4

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES. LOS CASOS DE FRANCIA, REINO UNIDO, ESPAÑA Y FINLANDIA

LEONCIO VEGA GIL(*)

RESUMEN. En este trabajo hemos pretendido sintetizar las características más sobresalientes de algunos de los sistemas educativos europeos que producen un mayor nivel de competencias en los alumnos según los informes internacionales. También analizar los modelos de formación de profesores que esos sistemas presentan, teniendo como referente el caso del modelo español que pretende ser de calidad. Estudio que se aborda desde la dimensión comparativa; una comparación en doble perspectiva: la interna desde el país y la externa que pretende poner de manifiesto las convergencias y divergencias tanto en las orientaciones educativas como en los perfiles de la formación de profesores.

ABSTRACT. In this paper we have tried to sum information the autstanding features of some European Educational Systems which produce a higher level or students skills according to international reports. We also analysed the different teachers training models that these systems show, taking into account the Spanish model aims at quality. This work is tackled from a cwofold comparative dimension: an internal one referring to the country and an external one that seeks to reveal convergences and divergences not only in educational orientation (aspects) but also in teacher training profiles.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de la interpretación que viene justificada por la vinculación (política, institucional y curricular) entre sistema educativo y sistema o modelo de formación de profesores, ya que este último forma parte del todo general que sería el sistema educativo o escolar y éste se constituye en elemento inseparable del sistema sociopolítico de convivencia como ha demostrado el profesor Manuel de Puelles Benítez. No es posible entender y desarrollar sistemas educativos (como unidades globales organizadas de manera sistémica) sin una de sus aplicaciones institucionales y académicas que lo conforman como son los modelos administrativos y académicos encargados de la formación de docentes; los profesionales del ejercicio pedagógico, una vez formados, se convertirán en los motores de los sistemas educativos que tradicionalmente han asumido las funciones de

(*) Universidad de Salamanca.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 169-187.
Fecha de entrada: 03-03-2003 Fecha de aceptación: 23-07-2003

socialización, formación y transmisión de conocimiento. No obstante, algunas tesis defienden que estas funciones están siendo, cada vez más, asumidas por agencias, organizaciones, empresas o instancias privadas ajenas a los sistemas educativos formales (Vincen, Lahire y Thin) como expresión de las políticas generales de carácter neoliberal aplicadas a la educación.

En segundo lugar, la conveniencia de estudiar los modelos de formación de profesores vendría justificada no sólo por los procesos de reforma en los que están inmersos la mayor parte de los países europeos, sino también por la progresiva internacionalización de los sistemas educativos (presencia de organismos internacionales, sociedades, consultores, expertos, etc.) como consecuencia de la aplicación del multiforme fenómeno de la globalización y de la europeización de los espacios educativos.

La elección de los casos para ser estudiados también merece alguna justificación. De los cuatro modelos recogidos, tres (Francia, Reino Unido y Finlandia) figuran en los primeros lugares en la investigación internacional sobre los desempeños de los alumnos en cultura matemática, cultura científica y la comprensión lectora, al finalizar la escolarización; una investigación (o diagnóstico de los sistemas) que está realizando la OCDE a través del Proyecto PISA del que ya tenemos un primer informe (el PISA 2000).

MODELOS DE REGULACIÓN Y GOBERNABILIDAD

Los sistemas de gobernabilidad en Europa tienen problemas y formas propias de actuación. El sistema puede ser interpretado como multinivel en el que se conjuga la intervención de actores públicos y privados y que expresa la combinación de tres coordenadas: transnacional, nacional y local. La europeización de la educación sería el resultado de la forma multilateral de gobernancia[1].

Siguiendo la propuesta de A. Green podemos estar de acuerdo en la existencia en la Unión Europea de cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones escolares. Uno primero de «centralización» caracterizado por ser un sistema de organización nacional centralizada aunque con alguna parcela de cesión de funciones; es el modelo de países como Luxemburgo, Francia, Italia, Austria, Grecia y Portugal. El prototipo es el sistema francés que según la tradición republicana es deber del Estado asegurar que la educación sea universal, que ofrezca igualdad de oportunidades para todos y sirva al interés nacional (valores nacionales y solidaridad social). El segundo modelo sería el denominado de «regionalización» en el que el control administrativo se concentra en las regiones; se trata de un modelo estático y de centralización regional; es el caso de Alemania, Suiza, España y Bélgica. El tercer modelo, denominado de «localización» (o también «modelo nórdico») se caracteriza por el control local y un alto nivel de autonomía escolar; regulación central relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro. Los países que desarrollan este modelo serían Dinamarca, Finlandia, Suecia e Irlanda (a pesar de que la mayor parte de su educación es eclesiástica). El cuarto modelo sería el denominado de

(1) A. NOVOA y M. LAWN: *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p. 5.

«autonomía institucional en cuasi mercado» desde el que la educación se interpreta como bien de mercado. Los dos países que desarrollan este modelo mercantil serían Holanda y Reino Unido. En Holanda cada grupo religioso ha creado su propio mundo social (clubes deportivos, hospitales, universidades, sindicatos, etc.). El 83% de todas las escuelas son libres y el 90% de las mismas han sido creadas por grupos religiosos; es el país de mayor tradición de enseñanza privada en la Unión Europea. La financiación de estas escuelas se realiza teniendo en cuenta las cifras de matriculación y los centros escolares gozan de autonomía curricular y de regulación de los exámenes, aunque se percibe (igual que en el Reino Unido) una tendencia a endurecer los controles del Estado. Para el caso del Reino Unido, el sistema educativo inglés se ha concentrado en la creación de un mercado competitivo en la educación para que los padres dispongan de mayor libertad de elección de centro y las escuelas funcionen de manera más eficiente.

EL MODELO ESCOLAR FRANCÉS (LA GOBERNACIÓN CENTRALIZADA)

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA OBLIGATORIA

La obligatoriedad escolar en el sistema escolar francés está establecida entre los 6 y los 16 años e impartida en el *École Élémentaire* (cinco cursos; desde los 6 hasta los 11 años) y los *Collège* (desde los 11 hasta los 15 años). La educación primaria se divide en dos fases curriculares y organizativas; el primero es el ciclo de aprendizajes fundamentales que comprende los dos primeros cursos y los tres restantes comprenderían el ciclo de profundización. Hay que poner de manifiesto también que el control y mantenimiento de estas escuelas primarias depende de los ayuntamientos.

La enseñanza secundaria obligatoria (la secundaria inferior), según «le nouveau contrat pour l´école» (reforma Bayrou) (finalizado en el año 2000), se estructura en tres ciclos desde el curso 1995-96. El primero de un curso (clase 6ª), de carácter comprensivo y pensado para adaptar al alumno a su nueva etapa de aprendizaje. El segundo de dos cursos (clases 5ª y 4ª); el primero de estos cursos se dedica a consolidar la formación comprensiva iniciada en el anterior y en el segundo comienza la diversificación en estudios generales o tecnológicos. El tercer ciclo, de un curso, es de orientación y en él se perfilan las opciones del alumno hacia estudios generales, tecnológicos o profesionales en función de las modalidades que se le ofrecerán al alumno en la siguiente etapa (esta oferta se realiza a través de cuatro itinerarios). Habría que destacar el carácter de información y orientación que se le proporciona al último curso de la escolarización obligatoria; se pretende informar al alumno de las posibles alternativas que se le ofrecen sobre todo hacia la obtención de una titulación orientada a la integración en el mundo laboral. Debemos tener en cuenta también que los *Collèges* dependen administrativamente de los Departamentos.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR

La enseñanza secundaria postobligatoria se ofrece en los *Lycées* durante tres cursos académicos (16-19 años). Estos centros, dependientes de las Regiones, son de tres tipos; los generales que conducen a la obtención del Bachillerato General (superada la prueba nacional después de aprobar los tres cursos) que ofrecen tres especialidades: literaria, económico-social y la de carácter científico. Los tecnológicos, que conducen a la obtención del Bachillerato Tecnológico (BTN) (aprobados los tres cursos y superada la prueba nacional), en

las especialidades de ciencias y tecnologías en el sector terciario, en laboratorio, en el sector industrial o en el ámbito médico-social. Los que preparan para la obtención del Bachillerato Profesional (BP) incluyendo un primer curso de técnico y dos posteriores de estudios profesionales que proporcionan cualificación técnica para el mercado laboral; la obtención de esta titulación requiere haber aprobado los cursos y superar la prueba nacional específica. La no superación de la prueba para la obtención de cualquier bachillerato, permite al alumno obtener un certificado que justifica el haber concluido los estudios secundarios.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES (LOS IUFM Y LOS CFPP)

Los Instituto Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) han venido a sustituir a los tradicionales centros encargados de la formación de docentes (*écoles normales d´instituteurs, centres pédagogiques régionaux, écoles normales nationales d´apprentissage*; éstas últimas dedicadas a la formación de profesores para los centros profesionales). Los IUFM (o «pequeñas sorbonas») se encargan (según la Ley de Orientación de 1989) de la preparación de todos los profesores, tanto de los de escuela infantil, como de los de primaria y secundaria; además de la formación pedagógica inicial de los enseñantes, participan en la formación continua de los docentes en ejercicio y también en la investigación educativa. El acceso a los IUFM requiere el haber obtenido la *Licence* (el DEUG más otro curso; los estudios de 3 años o de ciclo corto en las Universidades) y la superación de una prueba de acceso de carácter selectivo y que consta de tres elementos: test, entrevista y currículo. Los admitidos han de inscribirse en una de las especialidades o certificaciones. Los estudios duran dos cursos académicos; uno primero de carácter teórico-práctico (preparación del concurso) que concluye con la realización de las pruebas para ser profesor de la especialidad elegida; la superación permite el ejercicio docente con carácter de funcionario en prácticas. El segundo año, previa superación positiva del primero, es de profesionalización y se concreta en la realización de prácticas con responsabilidad directa y bajo supervisión, así como actividades curriculares orientadas a la formación metodológica. La formación que ofrece el IUFM concluye con la elaboración y presentación de la Memoria Profesional (sobre un tema de las prácticas) y la certificación por parte de un tribunal. Este requisito final no es una prueba en sentido estricto sino un mecanismo de validación del trabajo efectuado; a tal efecto, el tribunal tiene en cuenta los informes presentados por los formadores, el seguimiento de las prácticas, la asiduidad y la defensa de la Memoria. Si la valoración final es positiva (que es lo normal) el candidato pasar a ser funcionario docente.

El modelo de formación de docentes que presenta el sistema educativo francés ofrece algunas ventajas que debemos poner de relieve. En primer lugar, el hecho de que las plazas ofrecidas por los distintos centros de formación sea equivalente a las necesidades de fuerza docente del sistema nacional de educación, lo que lo convierte en un sistema selectivo pero con garantías profesionales para los seleccionados. Otra consideración importante es la orientación pedagógica, psicológica y práctica de la formación ofrecida, es decir, el carácter profesional de la formación, que sólo es posible por la exigencia de una fuerte base cultural de entrada. El sentido universitario de esa formación que supone la plena integración en el funcionamiento administrativo y académico de la vida universitaria y la superación

del tradicional modelo de escuelas normales con gran arraigo en Francia. No es menos importante subrayar la naturaleza integradora de los estudios al unificar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria y el haber proporcionado sustantividad a la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria.

También debemos poner de manifiesto algunas objeciones que podemos plantear a este modelo de formación. De un lado, el orientar la preparación de docentes hacia la organización de las pruebas y sistemas de evaluación; por otro, la centralización administrativa en torno a las Academias y, en tercer lugar, que la formación de profesores es compartida con el mantenimiento de cuatro de las tradicionales Escuelas Normales Superiores (París; Fontenay-Saint Cloud; Lyon y Cachan) como centros selectivos y de gran prestigio y que el haber estudiado en ellos permite presentarse al concurso-oposición para la obtención del CAPES o la Agregación (sobre todo esta última).

Para el caso de los centros privados concertados (entre el 20 y el 25% del total) el ejercicio de la enseñanza secundaria requiere la posesión de la Licence (Diplomatura) o de un título que acredite la realización de tres años de estudios de enseñanza post-secundaria.

En cuanto a la estructura curricular que ofrecen los IUFM para la formación de docentes de enseñanza primaria y secundaria elemental, el 54% del plan de estudios se compone de materias generales y su didáctica (lengua, matemáticas, idiomas, etc.), el 16% se dedica al estudio teórico-práctico de materias pedagógicas (psicología, sociología, educación, etc.), el 20% se dedica a las prácticas escolares y el 10% restante se cubre con la preparación de la prueba prevista al finalizar el primer curso (tesis y disertación oral) y la elaboración de la Memoria para finalizar el segundo curso. Sin embargo, si se trata de la formación de profesores para la enseñanza secundaria superior, las materias generales y su didáctica cubren el 82% del plan curricular, las materias pedagógicas el 8% y las prácticas escolares el 10%.

No obstante, la formación de profesores no es monopolio de los IUFM, dado que, desde hace unos años, se han ido creando Centros de Formación Pedagógica Privados (CFPP) según la normativa legislativa de 1875 (ley de 12 de julio) y disposiciones reglamentarias posteriores de 1959, 1973 y 1992 sobre el establecimiento de centros de enseñanza superior libre, que funcionan a través de contratos con el Estado. Se trata de una red privada de formación de profesores (paralela a la pública ofrecida en los IUFM) y de carácter católico. Los requisitos de entrada, la estructuración temporal y académica de los estudios ofrecidos, el área geográfica de influencia, los mecanismos de selección y demás características administrativas y académicas siguen el modelo oficial de los IUFM. Como ejemplo podemos tomar el caso del Centro de Formación Pedagógica Privado de Aquitania que ofrece formación profesional y preparación para el concurso externo y para el segundo concurso interno a un área geográfica y administrativa que incluye Dordogne, Gironde, Charente y Des Landes, desde hace dos años que ha comenzado a ofrecer esta formación dirigida a la red privada de centros educativos de la región. En cuanto a la estructura curricular que ofrece este centro destacamos las siguientes áreas académicas: formación general (filosofía, sociología y pedagogía; psicología; adaptación e integración social; y conocimiento del medio exterior); formación personal (conocimiento de sí mismo; conocimiento del joven; y conocimiento del grupo); formación disciplinar (lengua francesa; matemáticas; educación física;

historia, geografía y educación cívica; educación universal; ciencias físicas y tecnología; biología y geología; lenguas vivas europeas; artes plásticas; educación musical; herramientas de comunicación); articulación teoría-práctica; formación teológica y formación específica.

EL SISTEMA EDUCATIVO DE INGLATERRA Y PAÍS DE GALES (LA GOBERNABILIDAD BASADA EN LA AUTONOMÍA)

Características generales del modelo de autonomía escolar

La escolarización obligatoria comprende desde los 5 hasta los 16 años, dividida en cuatro etapas (5-7; 8-11; 11-14 y 14-16). La mayoría de los alumnos pasan de la primaria a la secundaria a los 11 años.

En términos de estructura curricular tenemos que referir la existencia de tres tipos de escuelas. Las *first schools* para los alumnos entre 5 y 8 años; las *middle schools* para alumnos entre 8 y 12/13 años y las *high schools* (escuela secundaria) para los alumnos desde los 12/13 años hasta los 16. Esta última categoría se concreta en tres ofertas institucionales. Las *comprensive schools* que son las escuelas polivalentes que expresan la escuela comprensiva como instrumento social de igualdad a través de la educación. Las *grammar schools* que reciben alumnos desde los 11 hasta los 18/19 años y que son selectivas al elegir a sus alumnos por el rendimiento que ofrecen. El *specialist schools programme* (iniciado en el año 2000 pero que ya existen más de 600) que imparten el currículo nacional pero se especializan en alguna de las siguientes áreas temáticas: tecnología, lenguas, deportes o artes.

La enseñanza post-obligatoria (16-18 años) comprende dos años y se imparte en tres tipos de centros: *sixth forms colleges* (enseñanza secundaria superior de carácter general) *tertiary colleges* (cursos

Tipología de centros educativos

Denominación	Públicos/privados	Financiación	Gestión
Country schools (escuelas de condado)	públicos	LEA	Consejo de Centro
Voluntary schools (centros educativos Voluntarios)	públicos/privados	LEA	Organismos religiosos (sin ánimo de lucro)
Foundation schools	públicos	LEA	Consejo de Administración (o administrador)
Public schools (imparten docencia desde los 3 años)	privados	Matrícula y donaciones	.....
City tecnology college (colegios tecnológicos urbanos)[2]	públicos/privados	Compartida (M. de Ed. y promotor).	.....

(2) Reciben alumnos desde los 11 hasta los 18 años.

de formación profesional) y los *futher education colleges* (ofrecen cursos de formación continua). Todos ellos ya son centros de enseñanza post-obligatoria y por tanto no se ofrece en ellos el currículo nacional. Las titulaciones son concedidas por organismos externos; los alumnos pueden obtener la misma titulación y haber estudiado en centros diferentes; se trata de romper la dicotomía entre enseñanza académica y formación profesional. El alumno puede elegir las materias que conducen a los exámenes del GCE A-level (certificado general de educación avanzada de nivel A), al GCEAS *qualifications* (certificado general de educación avanzada en cualificaciones) o los que conducen al GNVQS (formación profesional nacional y cualificaciones).

Los dos modelos tradicionales de formación de profesores

En la formación de profesores conviven dos modelos tradicionales : el simultáneo («concurren») y el consecutivo («consecutive»). Los profesores de preescolar, primaria y secundaria deben tener la categoría de profesor reconocido (QTS –qualified teacher status). Existen siete tipos de formación que conducen a la obtención del QTS.

El modelo simultáneo (forma a los docentes para la enseñanza preescolar y obligatoria) consta de 4 años de estudios en centros universitarios de enseñanza superior (en jornada completa), cuya superación conduce a la obtención de la Diplomatura en Ciencias de la Educación (*Bachelor of Education*, BED). El plan de estudios combina materias de estudio (los contenidos científicos de la enseñanza obligatoria), clases teóricas y prácticas docentes.

El modelo consecutivo consta de tres o cuatro años de estudio en una o varias materias de especialización y conduce a la obtención del *First degree* (es la licenciatura en la materia científica estudiada), seguidos por un año de formación pedagógica que permite la obtención del PGCE *(Postgraduate certificate in education)*.

El modelo integrado se desarrolla según la siguiente distribución curricular: el 50% materias generales y su didáctica; el 30% de materias pedagógicas y el 20% restante dedicados a las prácticas escolares. Si se trata del modelo consecutivo el 60% del currículo se dedica a las materias académicas y su didáctica, el 20% a las de carácter pedagógico y el 20% restante a la realización de las prácticas escolares.

No obstante, en muchas universidades coexisten simultáneamente los dos modelos; suele ser bastante corriente que el alumno elija varias materias pedagógicas durante los tres primeros años de enseñanza universitaria y en el último profundiza más en dichas materias. Además, los futuros profesores de secundaria elemental se han de especializar en un grupo de materias interrelacionadas. Hay que destacar también la gran importancia concedida a la didáctica de las materias generales del currículo nacional.

El modelo curricular que prevalece en la formación para la docencia en la enseñanza secundaria superior es el de carácter consecutivo, manteniendo, en líneas generales, la distribución porcentual anterior. La diferencia radica en que los futuros profesores se han de especializar en una materia principal y otra secundaria.

La reforma educativa en España (la gobernabilidad regionalizada)

Los principios y las características de la reforma socialista

En cuanto a la explicación de los principios que fundamentan el edificio escolar no universitario conformado en la legislación de los años ochenta y noventa del

siglo pasado (LODE, 1985; LOGSE, 1990 y LOPEG, 1995), tenemos que incluir dos categorías; una de *carácter político e ideológico* que se concreta en los principios explicados en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985) como libertad de enseñanza, derecho a la educación en condiciones de igualdad, respeto a las conciencias (del que enseña y del que aprende), participación, programación y apuesta por la escuela pública. De otra parte, los principios de *carácter pedagógico* como la educación integral (conjugación curricular de conocimientos, destrezas y valores), la educación comprensiva que se plasma en la unificación del primer ciclo de la enseñanza secundaria (considerada como instrumento de lucha contra la desigualdad; se expresa en varias aportaciones curriculares: retraso en la separación de alumnos en ramos diferentes, plan de estudios común –en España se comienza la ESO con el 80% de currículo común y se termina con un 50%– y la introducción de un currículo combinado entre materias de humanidades, de ciencias y actividades técnico-profesionales), educación permanente o educación a lo largo de toda la vida y la apuesta por la calidad (formación del profesorado; programación docente; recursos educativos; función directiva; innovación e investigación; orientación educativa y profesional; inspección educativa y evaluación del sistema educativo).

En relación con las características más destacadas de la reforma tenemos que poner de manifiesto las que detallamos a continuación. La *ampliación* de la escolarización obligatoria desde los 14 a los 16 años que se apoyaba en cuatro razones: europea (sintonía), psicopedagógica (madurez del alumno), socioeconómica (sincronizar el sistema educativo con el sistema laboral) y cultural (incremento del tronco cultural común de la sociedad). Un nuevo enfoque de la *formación profesional* expresado en dos coordenadas: la vinculación de los módulos profesionales al mundo laboral y social (empresas y sindicatos) e incrustar la formación profesional en la estructura curricular del sistema educativo a través de la llamada formación profesional básica (los talleres y materias de tecnología). Un nuevo modelo de interpretación de la *educación de adultos de carácter plural* que incluye la perspectiva instructiva (adquisición de conocimientos de los distintos niveles que conducen a la obtención de títulos como graduado, bachiller o diplomado), la profesional (preparación para el ejercicio de otras profesiones) y personal (enfocada a mejorar la calidad de vida y el bienestar de los mayores a través de instrumentos o actividades que favorezcan la participación en la vida social, cultural, política y económica). La regulación extensa y la cobertura que se le proporciona a las denominadas *enseñanzas especiales* (música y danza; arte dramático; artes plásticas y diseño; idiomas). La *política compensatoria* (de las diferencias) a través de la educación. Sobre esta característica debemos insistir y explicarla de manera más detenida por la importancia social que tiene. En primer lugar esta fórmula de lucha contra la injusticia social se expresa de manera general en otras políticas como la oferta suficiente de plazas escolares en las enseñanzas no obligatorias; en la política de becas y ayudas al estudio para que el acceso al conocimiento no dependa más que del rendimiento personal; la oferta del nuevo modelo de educación de adultos; el esfuerzo en educación especial hacia los principios de normalización e integración y la atención a la escuela rural (transporte, comedor, internados, etc.). En segundo lugar, medidas puntuales de compensación como la puesta en marcha de unidades escolares de apoyo en instituciones hospitalarias; unidades escolares para itinerantes (población circense); apoyo a la población infantil temporera (alumnos no

escolarizados en centros); aulas-taller que pretenden la inserción socio-educativa de los que han abandonado prematuramente la escuela; subvenciones a asociaciones, las ONG, instituciones sin ánimo de lucro para realizar actuaciones compensatorias (lenguas minoritarias, educación intercultural, etc.); atención al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales en el sistema educativo (multiculturalidad; especial refuerzo en el aprendizaje de las lenguas; es una realidad constatada por el Consejo Escolar del Estado que el 92% de niños inmigrantes y gitanos están escolarizados en centros públicos y el resto en los privados). En tercer lugar, la expresión curricular más general a través de dos programas detallados de compensación. Uno el llamado de Diversificación Curricular que ofrecen los Institutos de Enseñanza Secundaria a los alumnos que han cumplido o van a cumplir durante ese curso los 16 años, que tienen dificultades de aprendizaje (son los repetidores), que pretenden obtener el título y que voluntariamente aceptan este programa que dura uno o dos cursos; la estructura curricular de este programa es la siguiente: áreas comunes (10-12 horas semanales) (plástica, música, educación física y tecnología), áreas específicas (10-12 horas semanales) (ámbito sociolingüístico –lengua, literatura y ciencias sociales– y ámbito científico –matemáticas, ciencias naturales, tecnología) y materias optativas (en torno a 8 horas semanales) de ámbito profesional y otras de oferta específica para diversificación, más 2 horas semanales de orientación. El segundo programa es el de garantía social que ofrecen las administraciones educativas y que presenta cuatro modalidades: iniciación profesional, para desarrollar durante nueve meses en centros educativos; los talleres profesionales que duran doce meses y se ofrecen a las ONG; atención a sujetos con necesidades educativas especiales que se ofrece a ONG también y suele durar en torno a dos años; finalmente el más utilizado, el denominado de formación-empleo que suele durar un año y se desarrolla a través de convenios entre las administraciones educativas y las corporaciones locales. Para incorporarse a éste último se requiere tener una edad entre 16 y 17 años, no poseer el título de Graduado en Educación Secundaria y estar dispuesto a cursarlo porque es voluntario; en su estructuración se oferta una parte académica sobre cultura general que imparte un profesor contratado para ese fin y la segunda parte de carácter técnico-laboral que se concreta en talleres (pintura, forja, carpintería, etc.) y que desarrollan monitores profesionales.

También podríamos referir las características pedagógicas más importantes como la *evaluación continua y global* en educación primaria (no a los exámenes; los docentes han de valorar si el alumno ha conseguido los objetivos marcados y las notas que figuran serán las de «progresa adecuadamente» o «necesita mejorar») o *continua e integradora* en secundaria obligatoria (no a los exámenes, pero introducción de las notas generales: insuficiente, aprobado, notable y sobresaliente); la estructuración del currículo por áreas de conocimiento en la enseñanza obligatoria (ciencias naturales; ciencias sociales, geografía e historia; lengua y literatura; educación plástica y visual; educación física; tecnología; lenguas extranjeras; religión o ética). La conocida como «promoción automática» dado que sólo se puede repetir un curso en primaria y otro en secundaria y en ningún caso en el primero de la ESO; incluso puede obtenerse el título de Graduado en Educación Secundaria con algunas áreas de conocimiento suspensas. Estas medidas le han proporcionado a la reforma una impronta pedagógica y psicológica que algunos docentes no acaban de aceptar.

El modelo neoliberal de reforma en construcción

Los fundamentos de la reforma

La *cultura del esfuerzo* y la exigencia personal que expresa el valor del esfuerzo personal unido al deber, la disciplina y respeto al profesor. Este esfuerzo también debe ser interpretado como instrumento de compensación de las diferencias asociadas a los factores de origen social. El esfuerzo personal en el aprendizaje debe mejorar la adquisición de conocimientos, destrezas y valores y, por tanto, conduce a la mejora de las capacidades y competencias del sujeto.

En segundo lugar, se pretende orientar el sistema educativo en general y la práctica institucional de los centros y las actuaciones pedagógicas del docente en el aula (en particular), hacia *los resultados* y no tanto hacia los procesos. La evaluación (alumnos, profesores, centros y sistema), como instrumento de medida de resultados, debe ser un factor básico de mejora de la calidad.

En tercer lugar, se pretende con la reforma reforzar significativamente un sistema de *oportunidades de calidad para todos*. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas. La diversidad del alumnado aconseja variedad de trayectorias (los itinerarios) asegurando a todos la adquisición de competencias formativas y laborales de calidad.

El cuarto pilar en el que se apoya la reforma es *el profesor*, considerado como la pieza clave del éxito o el fracaso de la reforma. Se pretende atraer a la profesión docente a los mejores estudiantes y retener en el mundo educativo a los mejores profesionales. Se quiere mejorar la consideración social del profesorado, reforzar la formación inicial (científico-pedagógica), mejorar la formación continua y articular una carrera profesional que conjugue evaluación, formación y progresión.

El último fundamento o coordenada sería el esfuerzo que se va a realizar en relación con la *autonomía de los centros educativos*. Una autonomía basada en la responsabilidad y la colaboración entre el centro y la administración. Se potencian los modelos de gestión empresarial en la educación a partir de los equipos directivos.

En definitiva, la calidad sería un todo que encierra la cultura del esfuerzo, el reto de los resultados, la lucha por la igualdad de oportunidades, la apuesta por recuperar al profesor como epicentro de la dinámica pedagógica en las aulas y la «cuasi» plena autonomía otorgada a los equipos directivos en la gestión del centro escolar.

Democratización, eficacia y calidad

A continuación nos gustaría presentar tres elementos que consideramos como instrumentos para valorar la conjugación de la democratización con la eficacia y la calidad. Se trata de un estudio comparado del modelo de función directiva, la participación social en perspectiva comparada interna y las claves de la construcción de un sistema escolar selectivo.

La observación más nítida que se detecta en la tabla siguiente vendría a concretarse en una drástica reducción de la democratización en el marco de la función directiva. Frente a modelos democráticos o mixtos (democrático-profesional), se opta por los modelos exclusivamente administrativos en los procesos de elección de la dirección escolar. Por otra parte, no se recogen exigencias de formación profesional para el ejercicio de la función con anterioridad al proceso de elección

Función directiva. Estudio comparado interno (en centros públicos)

	1985 (LODE)	1995 (LOPEG)	2002 (LOCE)
Perfil profesional	3 años de experiencia docente. Profesor del centro.	Prof. del centro. 5 años de antigüedad en el cuerpo. Haber sido acreditado(*)	5 años. de exp. func. 5 años. de antigüedad. Prestar servicio en el centro.
Elección (selección)	Consejo Escolar	Consejo Escolar	Concurso de méritos(**)
Funciones	Representación. Dirigir y coord. act. Jefatura de personal. Convocar y presidir. Autorizar gastos. Ejecutar acuerdos.	Ídem	Ídem

(*) Superar los programas de formación organizados por la Administración Educativa sobre «administración y organización educativa», «gestión de recursos», «estructura y funcionamiento del sistema escolar», etc.

(**) El 30% de los miembros de la comisión serán representantes del centro (de los que el 50% pertenecerán al claustro de profesores) y el resto formarán parte de la administración educativa.

(aunque se dice que se organizarán cursos de formación para los directores).

La segunda variable que pretendemos analizar es la referida a la participación social en el gobierno de los centros educativos y su implicación en los procesos pedagógicos; la tabla que presentamos a continuación estudia comparativamente la reforma del partido socialista y la del partido conservador.

Por tanto, el Consejo Escolar de Centro como órgano colegiado que expresa la participación de la comunidad en la gestión y organización educativa ha pasado a ser un mero órgano decorativo y dependiente, cuyo papel decisorio se ha quedado reducido a la aprobación condicionada del proyecto educativo de centro; función que en el Proyecto de Ley estaba asignada al claustro de profesores.

La tercera categoría a la que hacíamos referencia vendría definida a través del esfuerzo que desde la reforma se realiza por convertir el sistema educativo en un mecanismo de selección social. Dos son los instrumentos clave, a nuestro entender, que expresan esta caracterización. Por un lado, el tan discutido y criticado (por políticos, profesionales y educadores) sistema de los *itinerarios* . En 3º de la ESO se introducen dos: uno de tecnología y otro científico-humanístico. Y en el último curso de la ESO (4º) se prevén 3 caminos: tecnológico, científico y humanístico. A éstos habría que añadir el profesional (Programa de Iniciación Profesio-nal) y los grupos que estarán en clases de apoyo o refuerzo desde la educación primaria.

Se pretende un modelo social en el que la educación sirva de instrumento de

	1985 (LODE)	1995 (LOPEG)	2002 (LOCE)
Composición	Director jefe de estudios concejal Prof. (1/3 del t.) padres-al. (1/3 del t.) secretario	Ídem (+ PAS)	Ídem
Funciones	Elegir director Admisión de al. Resolver conflictos Aprobar el pres. Aprobar la programación actos culturales Reglamento int. Relaciones de colaboración.	Elegir director Proyecto educativo de centro Ídem.	Formular p. (1) Ser informado (2) Proponer (3) Aprobar el proyecto educativo (4) Participar (5)

(1) Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual.
(2) Ser informado por el director de la aplicación de la disciplina y ser informado de las decisiones de la administración educativa.
(3) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia del centro.
(4) Aprobar el proyecto educativo, «sin perjuicio de las competencias del claustro de profesores».
(5) Participar en el proceso de admisión de alumnos.

diferenciación de clase, a pesar de que se argumente (tanto social como profesionalmente) que se pretende dar respuesta a las diferencias individuales (expectativas, motivación, destrezas, etc.) en términos de calidad.

No obstante, debemos tener en cuenta dos observaciones sobre este hecho. Por una parte, la tendencia internacional de la reforma de los sistemas escolares que se orienta hacia la introducción de distintos recorridos en la segunda parte de la enseñanza secundaria obligatoria como es el caso del sistema francés que presenta cuatro itinerarios. Por otra parte, valorar también el hecho de que el último curso de la secundaria obligatoria tenga carácter de orientación cuando se denomina Curso de Orientación Académica y Profesional Post obligatoria que pretende preparar a los alumnos para los estudios de bachillerato y también para la incorporación a la vida laboral; en este caso también se percibe la influencia del modelo francés.

El segundo elemento del *modelo selectivo* vendría a concretarse en la introducción de varias pruebas a lo largo del recorrido por el sistema escolar nacional. Al finalizar la educación primaria se realizará una prueba de diagnóstico sin efectos académicos sino informativos (para el

centro, profesores, padres y para los propios alumnos); se trata de comprobar la adquisición de competencias. Otra prueba diagnóstico con el mismo carácter se realizará al finalizar la enseñanza secundaria obligatoria. Una vez concluidos los estudios de bachillerato se realizará la Prueba General de Bachillerato (PGB), también llamada reválida. Finalmente, se suprime la selectividad y a cambio se permite a las universidades seleccionar a sus alumnos; lo que significa que cada Facultad establecerá pruebas para seleccionar a los alumnos cuyo perfil se adapte a los modelos curriculares de formación que se ofrecen.

La formación de profesores

Por una parte, tenemos que abordar algunas características del modelo de formación inicial de profesores para la educación infantil y primaria. Una formación que se ofrece en instituciones universitarias (Facultades de Educación o Escuelas de Magisterio) y que dura tres años para conseguir ser Maestro (en una de las siete especialidades). El currículum de formación conjuga cuatro elementos: algunas materias científicas, materias didácticas, materias pedagógicas y psicológicas y el practicum. El modelo curricular, por tanto, sería el integrado. Este último realizado en los centros escolares bajo orientación y supervisión y comprende el 15,6% del total del currículo de formación; se realiza en los dos últimos cursos. No obstante, dado que el diseño curricular homogéneo para todo el Estado está en torno al 50% (los núcleos troncales porque las especificaciones en materias pueden ser diferentes) el resto incluye las disciplinas obligatorias de cada universidad y la optatividad. Si tomamos como ejemplo el plan de estudios vigente en una diplomatura de maestro en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, teniendo en cuenta las materias troncales y obligatorias, la distribución curricular es la siguiente: 47% de materias generales y sus respectivas didácticas; 33% de disciplinas de carácter pedagógico (educación física, psicología, sociología, didáctica, etc.) y el 20% restante comprende las prácticas escolares.

En cuanto a la formación de los profesores de enseñanza secundaria debemos tener en cuenta la existencia de una doble formación: la científica, recibida en las facultades y por tanto de especialización en una materia de estudio y, una vez concluida ésta, un curso breve de carácter pedagógico que ofrecen las Facultades de Educación. Este curso presenta tres componentes curriculares: materias fundamentantes (psicología, estructura y funcionamiento del sistema escolar y diseño curricular) (el 31,25%), didácticas específicas (la enseñanza aplicada a cada materia estudiada) (el 18,75%) y las prácticas en los centros de enseñanza secundaria (el 50%). Por tanto, el modelo curricular seguido es el consecutivo.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación mantiene este tradicional modelo e introduce algunas variaciones pequeñas en la formación pedagógica del profesorado de secundaria. Especifica que, además de la titulación académica, los profesores para ejercer en la enseñanza secundaria, en la formación profesional y en las enseñanzas de régimen especial habrán de poseer el Título de Especialización Didáctica; la formación para su obtención tendrá dos partes; una académica y otra práctica. Una vez superada la primera ya puede el estudiante presentarse a los ejercicios de acceso a la función pública. Solamente cuando se hayan terminado los estudios de licenciatura podrán matricularse del curso académico, aunque podrán convalidar las materias psicopedagógicas cursadas con anterioridad.

ASPECTOS GENERALES DEL SISTEMA ESCOLAR EN FINLANDIA (EL «MODELO NÓRDICO» DE GOBERNABILIDAD)

EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y ENSEÑANZA SECUNDARIA

Este «pequeño país» del norte de Europa (miembro de la Unión desde el 1 de enero de 1995) posee una población de poco más de 5 millones de habitantes; administrativamente se organiza en seis provincias y 448 municipios; cada ayuntamiento es el responsable de mantener los servicios de su población. El modelo de protección social es similar a los países de su entorno y se caracteriza por una apuesta decidida hacia los gastos sociales (educación, sanidad, seguridad social, etc.).

La escolarización obligatoria comprende 9 años (desde los 7 hasta los 16) y está regulada por una ley específica aprobada en 1998. No existe ninguna obligación de asistir a la escuela, ya que la educación obligatoria se puede adquirir por otros medios (como la educación doméstica, encargándose el municipio de verificar los progresos de los niños y niñas; no obstante, es un porcentaje mínimo el que opta por esta alternativa liberal). Las características generales de la escolarización obligatoria son: integradora (comprensiva), no selectiva; gratuita; la incorporación escolar del niño a los 6 años (preescolar) es optativa; no hay exámenes ni repetición de curso al final del ciclo; se imparte en centros polivalentes creados en 1983; el profesorado se clasifica en cuatro modalidades (de aula –para los primeros seis cursos–, de materia, de educación especial y los orientadores pedagógicos), todos ellos con formación universitaria.

La educación secundaria superior se divide en dos ramas: la general y la profesional; su duración es de 3 años (desde los 16 hasta los 19). El 94% del alumnado de la educación obligatoria sigue estudios en la secundaria superior. La primera modalidad está regulada por una ley específica aprobada también en 1998; el alumnado elige su plan de estudios, ya que no hay clases, sino programas que duran un tiempo determinado, normalmente 3 años. En estos programas existen materias obligatorias y optativas, de iniciación y complementarias. Al final, para obtener la certificación correspondiente, se debe realizar un examen de grado de carácter nacional. La rama profesional presenta las mismas características académicas y pedagógicas, con especial referencia a las profesiones, (3 años, programas, 120 créditos, etc.) según las medidas tomadas en 2001 que incluyen créditos prácticos en los centros de trabajo[3].

EL MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación de profesores puede hacerse en lengua finlandesa o en la sueca. La unidad académica es el crédito que equivale a 40 horas de trabajo pedagógico (clases, seminarios, tutorías, lecturas, etc.). El profesorado de preescolar, educación primaria y enseñanza secundaria elemental se forma en las Facultades de Pedagogía siguiendo un modelo integrado de estudios para la superación de los 120 créditos de que constan los estudios cortos de tres años aproximadamente. En caso de seguir estudios se cursa la Maitrise en Educación y los créditos totales se amplían a 160 (cuatro años) y se hace siguiendo el modelo consecutivo.

---

(3) Véase: A. GREEN; T. LENEY; A. WOLF: *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*, Barcelona, Editorial Pomares, 2001, pp. 370-375.

En cuanto a la estructura curricular de la formación, el 60% de la misma se compone de materias generales y sus correspondientes didácticas; los estudiantes se especializan en una materia principal y otra secundaria. Las materias de carácter pedagógico (incluyendo créditos prácticos) ocupan el 20% del total y el 20% restante se completa con prácticas escolares.

La formación de los profesores de la enseñanza secundaria superior sigue el modelo consecutivo, ya que se requiere obtener la licenciatura en cualquier Facultad Universitaria y después cursar la Maitrise en Educación con créditos en la Facultad de Pedagogía correspondiente. No obstante, durante la licenciatura el estudiante que opta por la carrera docente ha de cursar la materia de pedagogía. En la Maitrise el 50% de las materias son didácticas de las disciplinas de especialización; el 25% son materias de las ciencias de la educación y el 25% restante se trata de prácticas escolares tutorizadas por profesores en ejercicio y supervisadas por la Facultad de Pedagogía. Al finalizar los estudios es necesario elaborar una Tesis o Memoria y defenderla ante un tribunal[4].

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. LA COMPARACIÓN

En primer lugar presentamos una tabla de síntesis comparativa que conjuga tres variables: el tipo de institución encargada de la formación de docentes, el modelo curricular que desarrolla cada país estudiado y la distribución por bloques de materias en los que se plasma el modelo curricular.

Una primera observación comparativa y convergente es que los modelos curriculares de los cuatro países, en cuanto a la formación de docentes de primaria y secundaria elemental, siguen un modelo integrado de materias generales, las propiamente profesionales y las prácticas en un desarrollo temporal situado en torno a los tres años de estudios (el ciclo corto) (excepto para Francia). También convergen en los modelos institucionales que son de carácter universitario, al igual que ocurre con el peso académico que tienen las prácticas en la formación general que es muy similar.

No obstante, el modelo curricular cambia cuando se cursa la Maitrise de cuatro años, en Finlandia, que pasa a ser consecutivo o de especialización. También existen diferencias para el caso del modelo francés, dado que la entrada a cursar estudios en los IUFM o los CFPP requiere la obtención de la Licenciatura (la licence) que son estudios generales de tres años y en el resto de países los estudios de formación de profesores exigen, como requisito de entrada, la superación de la enseñanza secundaria superior.

En cuanto a la formación pedagógica de los profesores de enseñanza secundaria post-obligatoria, la mayoría de los países sigue el modelo tradicional de carácter consecutivo, lo que significa que después de los estudios universitarios de especialización en una materia se ha de cursar un curso breve de fundamentación pedagógica, con la excepción del caso de Francia que optó por un modelo integrado y una formación de dos años; no obstante, al final, el modelo francés requiere más dedicación porque exige cinco años de estudios universitarios. En la tabla de la página anterior presentamos un resumen comparativo de estos modelos.

En términos de distribución curricular, las diferencias son notables entre

(4) Véase: S. MOLINA GARCÍA; E. GARCÍA PASCUAL (coords.): *La formación del profesorado. Bases para un modelo de formación en la Unión Europea*, Zaragoza, Egido Editorial, 1999, pp. 9-57.

Enseñanza primaria y secundaria elemental.
% en materias

País	Institución	Modelo curricular	Materias generales	Materias pedagógicas	Prácticas escolares
Finlandia	Facultad de Pedagogía	Consecutivo (1)	60	20	20
Francia	IUFM CFPP	Integrado	54	16	20 (2)
Reino Unido	College of. E. School of Ed.	Mixto (3)	50	30	20
España	E.U. de Ed. E.U. de Mag. F. de Educ.	Integrado	47	55	20 (4)

(1) Es el caso de cursar los 4 años de que consta la Maitrise; en caso de cursar tres el modelo es el integrado.
(2) Un 10% del peso curricular se reserva para la tesis, disertación oral y elaboración de la Memoria final.
(3) Aunque existen el consecutivo e integrado claramente diferenciados, el cada vez más elegido en las opciones de los alumnos es una combinatoria entre ambos.
(4) Tomando como ejemplo, dada la diversidad interna, el caso de una diplomatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

unos países y otros; la orientación curricular que predomina es la profundización en la materia que el docente debe explicar en las aulas; la preparación pedagógica y didáctica es bastante reducida. Además, se perciben diferencias notables en cuanto al peso específico de la preparación práctica a través de observación e intervención bajo tutorización y asesoramiento de profesores en ejercicio.

También es preciso poner de manifiesto el hecho de que la reforma del sistema

Enseñanza secundaria superior (formación pedagógica)
% en disciplinas

País	Institución	Modelo curricular	Materias generales	Materias pedagógicas	Prácticas escolares
Finlandia	Facultad de Pedagogía	Consecutivo	50	25	25 (1)
Francia	IUFM CFPP	Integrado	82	8	10
Reino Unido	Universidad	Consecutivo	60	20	20
España	Fac. de Ed. IUC Ed.	Consecutivo	31,25	18,75	50 (2)

(1) Se trata de la distribución curricular de la Maitrise en Educación.
(2) Estas magnitudes se refieren tan sólo al curso pedagógico (CAP) posterior a la licenciatura de especialización en una materia.

escolar en España prevé que, una vez superada la parte académica del Título de Especialización Didáctica, el alumno ya pueda presentarse a los ejercicios para el acceso a la función docente. Por tanto, la práctica podría cumplimentarse una vez superadas las pruebas. Este hecho es semejante al modelo francés ofrecido en los IUFM. Es decir, la tendencia europea parece orientarse hacia adaptaciones del modelo conformado en Francia durante la última década del siglo pasado.

Otra convergencia bastante generalizada en los modelos de formación de profesores, tanto para los de primaria como para los ofertados para la secundaria superior, vendría a definirse por la orientación curricular hacia el enciclopedismo, academicismo y culturalismo, como puede extraerse de las tablas anteriores, relegando la formación pedagógica de los docentes (tanto la teórica como la práctica) a un segundo plano. Un hecho que es contradictorio tanto con la realidad social como con las demandas de los informes internacionales que vienen poniendo el acento, en los últimos años, en la dimensión social de la escuela. La escuela del siglo XXI ya no es tanto instructiva como social, lo que exige una preparación de los profesores en las dimensiones interculturales, contextuales, psicológicas y de relaciones sociales para que los alumnos se integren plenamente en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje debe sustituir a la enseñanza. Como señala Gilles Baillat para el caso de Francia, pero que podría extrapolarse a la mayoría de los países europeos, se está produciendo una transformación de la profesionalidad del enseñante de primer grado (en el caso de Francia simbolizado por el cambio de *instituteur* al de *professeur des écoles*) abandonando la polivalencia tradicional por intervenciones de «expertos» en las clases lo que pone en cuestión el concepto tradicional de educación. *Si l´intervention éducative en classe devient plurielle, la question de «travail avec l´autre» (travail en équipe, avec des partenaires, en réseaux...) ne devient-elle pas pour cette activité enseignante una question? Questions de recherche mais aussi questions por la formation à l´enseignement, elles signalent de toutes les façons des chantiers prometteurs pour que s´intéresse à l´évolution de l´école primaire en ce debut de siècle*[5].

CONCLUSIONES

La gobernabilidad es un concepto que incluye no sólo las formas administrativas (organización y funcionamiento de los centros, las relaciones con la administración regional o nacional, el cumplimiento y adaptación a la normativa vigente, etc.), sino que incluye también las formas profesionales (las relaciones del docente con organizaciones societarias o sindicales, el ejercicio profesional individual o en grupo, las relaciones socio-profesionales, etc.), las formas pedagógicas (la adopción de métodos, estrategias, técnicas, procedimientos, proyectos, las relaciones con los alumnos y los padres, etc.) y las formas de carácter cultural (la cultura escolar; las representaciones que el docente maneja sobre su ejercicio y el centro escolar, etc.).

Desde el punto de vista de la regulación y la gobernabilidad de los centros educativos, se observa la existencia de un modelo convergente de regulación europeo dado que cada vez se producen más coincidencias en los sistemas educativos

(5) G. BAILLAT: «Les transformations de la professionnalité enseignante dans le premier degré:la situation française», *Politiques d´Education et de Formation*, 5 (2002) 43-54, p. 53.

europeos. Esta convergencia vendría explicada por la fuerte tendencia a la descentralización por razones diversas como la subsidiariedad, la autonomía regional, el mercado libre, etc., que, en último extremo, viene a potenciar de manera positiva la democracia y que se basa en la convicción de que la descentralización produce mayores eficiencias en la dotación de servicios educativos. La «educación es un bien público pero también un artículo de consumo privado» (A. Green, p. 117). La descentralización se expresa en tres categorías (desconcentración como Francia y España), la localización como en Inglaterra, Gales y los países Nórdicos y la autonomía escolar. Esta última se percibe como una tendencia creciente en la Unión; explicada tanto en términos materiales (financiación, recursos, etc.) como curricular (países como Italia, Gales, Inglaterra y Francia permiten hasta que un 20% del currículum se determine desde los centros); los más destacados son Holanda y el Reino Unido que proporcionan a los centros educativos poder para contratar y despedir personal y determinar el salario inicial según las escalas nacionales.

No obstante, incluso los países con mayores tradiciones descentralizadoras o de autonomía escolar están comenzando a aplicar, en los últimos años, legislaciones con mayor carácter nacional y de Estado; por tanto, la tendencia se orienta a dejar en manos de los centros las decisiones internas de contratación, organización del centro, distribución de recursos, relaciones con la comunidad, organización de actividades escolares y culturales, etc., pero en el diseño curricular, supervisión de la eficacia y eficiencia de los centros, regulación política y administrativa, etc., parece cada vez mayor la determinación nacional y europea. Esta tendencia se está acelerando actualmente al objeto de cumplir con el proceso de Bolonia sobre la construcción del modelo europeo de educación superior, en el que la formación de docentes es un tema de actualidad, preocupación y debate.

BIBLIOGRAFÍA

EGIDO GÁLVEZ, I.: *Política educativa y autonomía escolar*, Madrid, Universidad Autónoma, 2000.

EGIDO GÁLVEZ, I.: «Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparados», *Revista Española de Educación Comparada*, 3 (1997), pp. 215-246.

ESTEVE, J. M.: *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Arial, 1997.

EURYDICE: *Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*, Luxemburgo, Of. de Publicaciones de las C. E., 1996.

— *Red de información en educación en Europa*. CD-ROM, 1999.

FIALAIRE, J.: *L´École en Europe*, Paris, La Documentation Française, 1996.

GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A.: *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*, Barcelona, Editorial Pomares, 2001.

HERNÁNDEZ, F. (coord.): *Formación del profesorado*, Barcelona, Editorial Praxis-Cuadernos de Pedagogía, 1998.

MOLINA GARCÍA, S. y GARCÍA Z. E. (coord.): *La formación del profesorado. Bases para un modelo de formación en la Unión Europea*, Zaragoza, Ejido Editorial, 1999.

NOVOA, A.; LAWN, M.: *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*, The Netherlands, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A.: *La cultura escolar en la sociedad noeoliberal*, Madrid, Morata, 1998.

POLITIQUES D´ÉDUCATION ET DE FORMATION. «Les nouveaux profils des métiers de l´enseignement», 5 (2002).

POPKEWITZ, T. S. (comp.): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Barcelona, Editorial Pomares, 1994.

REVISTA DE EDUCACIÓN: monográfico sobre «la profesión docente», 306 (1995).

ROBERT, A. D.; TERRAL, H.: *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd´hui*, París, Presses Universitaires de France, 2000.

RODRÍGUEZ MARCOS, A.; SANZ LOBO, E.; SOTOMAYOR SÁEZ, Mª. V. (coords.): *La formación de los maestros en la países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea, 1998.

VARIOS: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, Madrid, Fundación Santillana, 1999.

UNESCO: *Informe mundial sobre la educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Madrid, Fundación Santillana/UNESCO, 1998.

VEGA GIL, L.: *Claves de la educación social en perspectiva comparada*, Salamanca, Editorial Hespérides, 2002.

VEGA GIL, L.: «El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos», en *Revista Española de Educación Comparada*, 5 (1999), pp. 209-230.

VEGA GIL, L.: «The European Focus of the Currículo in the Educational Reforms in Spain at the End of the Twentieth Century», en *Encounters on Education*, vol. 2, fall 2001, pp. 49-70.

DOCUMENTOS

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros educativos.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Loi d´Orientation sur l´Educaction (10/7/1989). La educación nacional hasta el 2000.

Arrêté du 21/9/1992. Sobre las condiciones de la formación de profesores para la enseñanza privada.

Education (teachers)(Amendment) (nº 3). *Regulationsl* 1996. Statutary Instrument.

Education (teachers). Regulations 1997.

Education Act 1997.

Local Education Authority (Behavior Support Plans). Regulations 1998.

PEDAGOGÍA Y HERMENÉUTICA DEL CUERPO SIMBÓLICO

JORDI PLANELLA(*)

Le corps, en tant qu'il incarne l'homme, est en effet la marque de l'individu, sa frontière, la butée en quelque sorte qui le distingue des autres. Il est donc le lieu de la séparation et non celui de l'alliance comme dans nombre de sociétés traditionnelles où il relie l'homme aux autres, au monde, au cosmos, à l'univers invisible. Le Breton (2002, p. 16).

RESUMEN. El artículo aborda desde una perspectiva social, antropológica y pedagógica el cuerpo humano. Los cambios paradigmáticos sucedidos en disciplinas artísticas así como en el campo de las humanidades permiten una lectura simbólica del cuerpo humano. Es esta dimensión simbólica la que nos permite presentarlo como un valor emergente en las identidades de los jóvenes; identidades que pasan por transformar el cuerpo a través de prácticas como la cirugía estética, los *piercings* y tatuajes y la post-humanización corporal. La pedagogía del cuerpo simbólico permite acompañar a los educandos en su proceso de transformación corporal.

ABSTRACT. This article looks at the human body from a social, anthropological and pedagogical perspective. The paradigmatic changes which have occurred in artistic disciplines, just as in the area of the Humanities, permit a symbolic reading of the human body. It is this symbolic dimension which allows us to present it as an emerging value in young people's identities; identities which are subjected to bodily transformations through procedures such as cosmetic surgery, body piercing and tattoos and corporal post-humanization. The pedagogy of the symbolic body allows us to accompany our students in their corporal transformation journeys.

CUERPOS

Relacionar el cuerpo y la pedagogía se ha fundamentado, corrientemente, en la dimensión física del cuerpo y ha relegado a espacios menos discursivos su dimensión simbólica. Nuestra propuesta es la de repensar la relación entre cuerpo y pedagogía, no situando al cuerpo en un territorio al margen de la persona, sino ocupando el espacio central de la escenografía. Para ello partimos de la hipótesis

(*) Universitat Ramon Llull.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 189-201.
Fecha de entrada: 11-04-2003 Fecha de aceptación: 04-11-2003

–siguiendo la propuesta de Detrez (2002)– que el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo.

Los trabajos de Berger y Luckmann (1988), y más recientemente el de Burr (1997) fundamentan la hipótesis de la construcción social del cuerpo, aunque existen otros autores que defienden posiciones más biologicistas en la conceptualización del cuerpo (Marzano, 2001). Los autores construccionistas plantean, como uno de los fundamentales de esta corriente de pensamiento de las ciencias sociales, la necesidad de cuestionarse la forma como nos han educado a mirar el cuerpo y a mirar el mundo, y la necesidad de poner en duda la idea que nuestras observaciones del mundo nos dan de él una imagen fiel. El objetivo de nuestro trabajo es repensar la mirada que hacemos, desde la pedagogía, sobre los cuerpos de los educandos, y analizar cómo la pedagogía educa a los sujetos pedagógicos sobre su propio cuerpo. Para ello partiremos de algunas de las estrategias que una parte de los adolescentes utilizan para dar a sus cuerpos usos diferentes de los que habitualmente han tenido.

Con la intención de ofrecer una síntesis de las principales miradas sobre los cuerpos revisaremos las teorías contemporáneas de las ciencias sociales que han tenido como objeto de estudio el cuerpo y su dimensión simbólica. La revisión de las diferentes teorías nos permitirá estudiar la formación y la transformación de los cuerpos en la postmodernidad. Esta transformación de los cuerpos parte de la idea de que el *yo-cuerpo* es la materia prima que podemos modelar y que nos permite completar el cuerpo que en su estado natural no estaba finalizado. Sobre esta posibilidad de completar el cuerpo propio, Fullat afirma que *l'uomo è un corpo che deve essere educato (...) Il corpo umano è un corpo vivo, che non è sempre corpo-ogetto, ma è anche corpo-propio* (2002, p. 25-26). Educar el cuerpo que debe ser educado es uno de los retos que hay que plantearse cuando hacemos referencia a la pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico.

En el contexto discursivo de la historia del arte, Borel, afirma que *l'anatomie première, l'anatomie donnée est toujours considérée comme inacceptable. La chair à l'état brut semble aussi intolérable que menaçante. Le corps, la peau, dans leur seule nudité, n'ont pas d'existence possible. L'organisme n'est acceptable que transformé, couvert de signes. Le corps ne parle que s'il est habillé d'artifices* (1992, p.15). Este cuerpo que necesita ser transformado para decir, hablar y comunicar es el cuerpo que los adolescentes, sobre todo, han decidido modificar y personalizar con el uso de variadas prácticas corporales. Entre otras analizamos aquellas tres que nos parecen más significativas en el contexto cultural postmoderno y que son: dibujar el cuerpo, transformar el cuerpo y vivir sin cuerpo.

En el último apartado reflexionamos sobre la significación de incorporar en los discursos pedagógicos la dimensión simbólica del cuerpo del educando y para ello reflexionamos sobre algunas ideas, que entendemos son fundamentales en este proceso de construcción del cuerpo en la praxis educativa. La propuesta de la incorporación del cuerpo simbólico en la pedagogía pasa por la sistematización de los fundamentos de lo que hemos denominado *pedagogía del cuerpo simbólico*.

MIRAR EL CUERPO DESDE LA TEORÍA

La reflexión sobre el cuerpo, desde la perspectiva simbólica que presentamos, se ha desarrollado a través de diferentes

perspectivas a lo largo de la historia del pensamiento. Compartimos con Paturet (2001) que *la question du corps a préoccupé et préoccupe toujours la plupart des philosophes*; y no solamente a filósofos, sino también a investigadores de otras disciplinas del campo de las ciencias sociales como la historia, la historia del arte, la literatura, la sociología, la lingüística, la antropología, la teología, etc. Para Vilanou (2001) ha tenido lugar un cambio de dirección y actualmente «el cuerpo humano ha dejado de ser objeto exclusivo de la biología» convirtiéndose en un tema compartido por muchas otras disciplinas.

Desde el Antiguo Testamento –donde se nos presenta una visión antropológica monista– hasta la actualidad –donde asistimos a un resurgimiento de la antropología dualista, ahora calificada de virtual–, pasando por la hedonización del cuerpo a partir de mayo del 68 –cuando dejó de ser un simple reproductor de la especie y pasó a ser un experimentador de placeres–, el cuerpo ha sido un punto de referencia para la ordenación y la interpretación de la sociedad. Los trabajos de Mauss (1936) sobre las *Techniques du corps* ya apuntaban en esta dirección y se convirtieron en el punto de partida del estudio antropológico de los usos simbólicos del cuerpo. Después de los trabajos de Mauss, la obra de Foucault ocupará un espacio central en los ejercicios de hermenéutica corporal[1].

El proyecto de Foucault –sobretodo los trabajos publicados a partir de los años setenta– gira entorno a los procesos de docilización de los cuerpos en las diferentes sociedades, desde lo que él denominó *biopolítica* o la ciencia del control político de los cuerpos de los ciudadanos. En el pensamiento de Foucault el cuerpo es considerado un espacio de investimiento del poder y es entendido como dominación, como control y como escenario para el ejercicio de la opresión. En relación al cuerpo el autor dirá que «el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo» (1992, p. 104). Para Foucault existen dos formas claves para el ejercicio del control de los cuerpos: las disciplinas –ejercidas directamente sobre los cuerpos de los ciudadanos– y las regulaciones de la población –ejercidas a través de los sistemas institucionales de organización de grupos y personas– (Planella, 2001[a], p. 26). De forma paralela a los trabajos de Foucault, Goffman (1981) nos llevará a descubrir la presentación de los cuerpos de las personas en la vida cotidiana. El sociólogo norteamericano desarrollará una sociología centrada en las condiciones sociales de la interacción y del encuentro, en las que el cuerpo ocupa un espacio central como soporte entre lo individual y lo colectivo. Para Goffman, los individuos, a través de sus cuerpos, definen sistemas de valores que sirven de referentes para determinar conductas que deben ser adoptadas en diferentes situaciones[2].

---

(1) La perspectiva foucaultiana para la interpretación de los cuerpos será el punto de partida de dos autores centrales de esta disciplina. Se trata de Bryan Turner con *The Body and Society* (1983) y de Donna J. Haraway con *Simians, Cyborgs and Woman. The Reinvention of Nature* (1991). A ambos autores la obra de Foucault les sirve de punto de referencia para estudiar la construcción política y social de los cuerpos.

(2) De Goffman es especialmente relevante el planteamiento que hace en su libro *Estigma*. Al hablar del significado del término para los griegos, dice que consistía «en cortes o quemaduras en el cuerpo y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor –una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos» (1998, p. 11).

En los años ochenta son remarcables los trabajos de Le Breton y Turner, encuadrados en los contextos de la antropología y la sociología, respectivamente. El primero ha estudiado el cuerpo desde diferentes perspectivas y dimensiones publicando diversas obras, entre las que destacan *Anthropologie du corps et modernité* (1990) y *Signes d'identité. Tatouages, piercings et autres marques corporelles* (2002). Para Le Breton, la dimensión simbólica del cuerpo es clara y lo plantea diciendo que *a travers sa corporéité, l'homme fait du monde la mesure de son expérience (...) Emetteur ou récepteur, le corps produit continuellement du sens, il insère ainsi activement l'homme à l'intérieur d'un espace social et culturel donné* (1992, p. 4). El cuerpo, para Le Breton, no sólo encarna la dimensión física, sino que necesariamente también su dimensión simbólica, afirmando en su última obra que *le corps se fait simultanément archive de soi et décoration. La surface cutanée accueille les traces d'une rélation amourese, d'un anniversaire, la naissence d'un enfant, la réussite d'un projet, etc.* (2002, p. 10). Esta mirada al cuerpo como revelador de la historia personal será uno de los elementos clave aportados al estudio del cuerpo por parte de Le Breton.

Lo más significativo de la sociología del cuerpo de Bryan Turner es que el cuerpo pasa a ser el tema central de la teoría social contemporánea. Esta nueva concepción es planteada en su libro, obra de referencia en teoría del cuerpo, *The Body and Society: Explorations in Social Theory* (1984) y también en *Recent developments in the theory of the Body* (1994). Para él, el pensamiento feminista ha puesto en juego el tema del cuerpo al criticar el determinismo existente del cuerpo sexuado (1989). El cuerpo ha sido un tema relevante en el pensamiento y la práctica política, a pesar de que a menudo ha sido presentado de forma encubierta. En la revisión que realiza sobre teoría del cuerpo, Turner dirá que: *the idea that the body is the central metaphor of political and social order is in fact a very general theme in sociology and history* (1994, p. 5). Los trabajos de Turner han hecho un gran impacto en el estudio del cuerpo en los países de habla inglesa, y también en los de habla castellana a raíz de la traducción , en 1989, de *The Body and Society*.

Sobre la teoría del cuerpo elaborada desde la pedagogía, existen pocos autores y trabajos que hayan conducido sus investigaciones en esta dirección[3]. Con todo, son significativos los estudios realizados por Fullat entre los años ochenta y noventa, en los que manifestaba esta necesidad de tener presente, en el pensamiento pedagógico contemporáneo, la diferencia

(3) Otros trabajos sobre el tema son: S. SHAPIRO: *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nueva York, Garland Pub; E. GERVILLA: *Los valores del cuerpo educando*. Barcelona, Herder, 2000; F. BÁRCENA; J. C. MÈLICH: «El aprendizaje simbólico del cuerpo», *Revista Complutense de Educación*. Madrid, vol. 11, nº 2, 2000, pp. 59-81; VILANOU, C.: «Danzas y contradanzas de la modernidad: un nuevo imaginario cultural y pedagógico», a A. F. ARAUJO i J. MAGALHAES (eds.): *História, educação e imaginario*. Braga, Universidade do Minho, 2000, pp. 117-139. También es significativo el monográfico de la revista *Educaçao & Realidade*, vol. 25, nº.2, 2000, dedicado a la «Produçâo do corpo». No podemos olvidar uno de los trabajos más profundizados sobre la pedagogía del cuerpo simbólico; se trata del capítulo escrito para P. MCLAREN, «Enseñanza del cuerpo posmoderno. Pedagogía crítica y política de encarnamiento» en *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós, 1997.

existente entre el cuerpo-objeto y el cuerpo-propio. Para Fullat, «los actos educantes van transformando progresivamente el cuerpo educando en cuerpo parcialmente educado» (1989, p. 161). La crítica de Fullat a la pedagogía se apoya en el abandono del estudio del cuerpo-propio, y en centrarse especialmente en el estudio del cuerpo-objeto. Para Fullat aparece una nueva perspectiva «la de mi cuerpo-propio, mi cuerpo en cuanto experimentado por la conciencia personal, no coincidiendo con el cuerpo estudiado e intervenido por los tecnocientíficos de la educación» (1989, p. 163). Con la aportación de Fullat, ampliada a través de la publicación de *Le parole del corpo* (2002), podemos afirmar que el cuerpo-propio ya no es un objeto para la persona, sino que constituye su propia existencia. Siguiendo la línea hermenéutica de la pedagogía iniciada por Fullat, Conrad Vilanou más recientemente ha estudiado las formas de construcción social de los cuerpos y la hermenéutica que les corresponde. En este sentido, algunos de los trabajos más significativos son «Imágenes del cuerpo humano» (2001) y «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno» (2002), donde se platean las bases para una hermenéutica pedagógica del cuerpo.

La revisión de las principales teorías existentes sobre el cuerpo nos conduce a afirmar que éste ha jugado un papel destacable en determinadas disciplinas, especialmente en la sociología y la antropología, aunque ha permanecido prácticamente al margen del discurso pedagógico contemporáneo, más centrado en el estudio y la intervención sobre el cuerpo-objeto. La institución educativa ha negado el cuerpo tanto por lo que se refiere a los discursos como a las prácticas[4].

LA HERMENÉUTICA CORPORAL: EL CUERPO COMO TEXTO

En un trabajo reciente hemos abordado la temática de la dimensión simbólica de los cuerpos en el contexto cultural postmoderno (Planella, 2001a) y uno de los aspectos más significativos que planteamos fue que los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados. No se trata sólo de «lucir» la anatomía corporal, sino de dejar aflorar los símbolos que los cuerpos pueden llegar a transmitir. Con los trabajos de Cassirer (1971) se abre la posibilidad al cuerpo de formar parte del sistema simbólico tal y como lo hacen el lenguaje, los mitos, el arte, la religión, etc. Pero el desarrollo de esta dimensión simbólica no siempre se realiza de la misma forma ni con la misma intensidad. Los cuerpos no son aceptados por igual por las personas, por las familias, por las comunidades educativas o por la sociedad. Durante muchos años el cuerpo ha sido estigmatizado fundamentándose en la idea platónica expuesta en el *Fedón* que el cuerpo es una prisión para el alma (*sōma semā*). Esta visión negativa del cuerpo se vio reforzada por la antropología cristiana, para la cual, durante muchos siglos el cuerpo era sinónimo de pecado y a través del cual el hombre sólo podía aspirar a

(4) Creemos que es significativa esta acción de «negar», pues si bien el cuerpo ha sido un genuino objeto de intervención en las prácticas escolares, a menudo lo ha sido como ejercicio de negación de las posibilidades y dimensiones de la corporalidad de la persona. Un ejemplo de ello es la negación de su dimensión simbólica y las dificultades para el sujeto pedagógico de formarse como cuerpo-sujeto.

estados y valores negativos[5]. El objetivo más importante era apartar al hombre de las tentaciones corporales y permitirle vivir una vida «pura», aislada de la experiencia corporal. En este sentido, Sennett mantiene que «a la civilización occidental le resulta difícil honrar la dignidad del cuerpo y la diversidad de los cuerpos humanos» (1997, p. 17). Esta visión negativizada que estigmatiza los cuerpos diferentes convive actualmente con otra visión para la cual los cuerpos diferentes tienen su espacio y pueden expresar su dimensión simbólica y su diferencia[6].

Será en el cambio de siglo que tendrá lugar una situación de convivencia de diferentes formas de entender los usos del cuerpo que en ocasiones pueden representar una posición conflictiva. Así pues, los cuerpos oscilan entre la concepción de *Körper*[7] (cuerpo-objeto-orgánico) y la de *Leib*[8] (cuerpo-sujeto-intencional). El cuerpo *Körper* es un cuerpo dócil, un cuerpo que puede ser objetivado fácilmente y construido o modelado a imagen de una sociedad que define qué espera *a priori* de los cuerpos. El surgimiento de nuevos modelos pedagógicos que apuestan por la dimensión corporal fundamentada también en la idea de un cuerpo *Leib,* permite desarrollar su dimensión subjetiva. Esta propuesta coincide plenamente con la tesis de Le Breton en la cual plantea que *le corps légué par les parents est à modifier (...) Il souhaite faire peau neuve* (2002, p. 11). El cuerpo no está finalizado y todos podemos añadir nuestra propia marca, nuestro propio signo de identidad. Esta personalización del cuerpo servirá para algunos autores para diferenciar al hombre de los animales (Borel, 1992; Le Breton, 2002) porque la marca, lo que inscribimos y con lo que personalizamos nuestro cuerpo, nos desmarca. El cuerpo pasa a ser la materia manipulable y transformable para la persona que lo encarna.

USOS DEL CUERPO COMO ESPACIO DE INSCRIPCIÓN SUBJETIVA

En el apartado anterior hemos expuesto las diferentes perspectivas que nos pueden permitir interpretar las concepciones existentes en la sociedad sobre los cuerpos humanos. Pasemos, a continuación, a concretar cuáles son los usos que los jóvenes hacen de sus cuerpos como fina-

(5) Con el trabajo del cardenal C. M. Martini, *Elogi del cos* (Barcelona, Claret, 2000) podemos afirmar que la visión del cuerpo en el cristianismo ha dado un giro retornando a una concepción más neutral y positiva del cuerpo que se desprendía de la antropología del Antiguo Testamento. Igualmente puede ser de interés la consulta del trabajo de Brian Edgar (2002) «Biblical Anthropology and the Intermediate State: Part II», *The Evangelical Quaterly*, 74 (2), pp. 109-121.

(6) Cada vez menos se asimilan los cuerpos «diferentes» a sujetos que buscan una vida «vivida» al margen. A principio del siglo XXI los cuerpos diferentes comienzan a ser vividos y a ser vistos como formas normalizadas de encarnar el cuerpo. A pesar de este renacimiento positivo hacia la mirada de los cuerpos diferentes (y por cuerpos diferentes entendemos los cuerpos discapacitados, los cuerpos envejecidos, los cuerpos enfermos de Sida, los cuerpos de las personas inmigrantes, los cuerpos tatuados y/o anillados, etc.) también se hace evidente la radicalización, la condena y la marginación de las personas que encarnan esos cuerpos.

(7) El primero en hablar de esta diferencia fue el filósofo alemán Husserl.

(8) El concepto de Leib expresa la dimensión simbólica, existencial, subjetiva y relacional de la persona y le permite poder interaccionar con otros cuerpos, esto es, con otras personas. En la perspectiva que situamos nuestro trabajo, es la visión del cuerpo que más nos interesa.

lidad de inscripción subjetiva. Las prácticas de transformación corporal que analizaremos son: escribir y marcar la piel, operarse el cuerpo y negar el cuerpo en la era Internet.

ESCRIBIR Y MARCAR LA PIEL

Es significativo el aumento de las prácticas de transformación corporal en la sociedad occidental en los últimos diez años[9]. En un trabajo anterior (Planella, 2001a) estudiamos las diferentes formas de transformación corporal y presentamos una primera aproximación del estado de la cuestión. Decíamos que «el tatuaje –como una de las prácticas de transformación corporal– ayuda al sujeto a definir su identidad, pero no necesariamente a posicionarle en un margen de la sociedad» (Planella, 2001b, p. 83). Hablar de marcar, dibujar, anillar, ampliar, quemar la piel o el cuerpo, significa hacer referencia a la dimensión simbólica de estos actos. Es notable el conjunto de publicaciones que en la última década han surgido sobre el tema, siendo el trabajo de Le Breton (2002) el que afronta más directamente la dimensión simbólica del cuerpo[10]. A criterio nuestro, el aspecto más relevante de esta publicación es que se encuentra fundamentada en un trabajo de campo de más de 400 entrevistas a jóvenes que se han tatuado o anillado su cuerpo. Para Le Breton la práctica del *piercing* y del tatuaje tiene una finalidad muy clara: *le bricolage des signes identitaires amène certains à vivre une expérience décrite comme spirituelle (...) ils se sentent métamorphosés en sortant de la boutique ou après avoir inscrit les signes eux-mêmes sur leur corps* (2002, p. 11).

Los cuerpos tatuados ya no son sinónimo de marginal, preso o marinero; ahora muchas personas han decidido, por motivos más o menos claros, inscribir algún mensaje en su piel. Para los jóvenes y adolescentes, en un mundo en el cual buena parte de las cuerpos desaparecen o se convierten en efímeros, el tatuaje representa la permanencia, aquello que no caduca y que persiste y les acompaña a lo largo de la vida en su propia piel. Tatuarse y/o anillarse el cuerpo es sinónimo de recuperación de los rituales de paso de la infancia a la adultez (a través de la juventud) que en las sociedades tribales todavía juega un papel central en los procesos de socialización de los sujetos[11]. Para Borel esta comparación con los

(9) Como marco de referencia citamos el estudio realizado por While Sperry's (1991) en el cual se sitúa en el 25% el porcentaje de jóvenes, entre 15 y 25 años, que han tatuado o anillado sus cuerpos. El tema del tatuaje en los estudiantes ha estado insistentemente tratado por Myrna L. Amstrong y su equipo de investigadores. Uno de los trabajos más relevantes es «College Tattos: more than skin deep», *Dermatology Nursing*, vol. 14 (5), pp. 317-323. Lo más interesante de éste último trabajo son las orientaciones para la intervención educativa, especialmente desde la educación para la salud, dirigida a jóvenes y adolescentes susceptibles de tatuarse o anillarse su cuerpo.

(10) Si bien son notorias las publicaciones en inglés, francés y italiano, resultan insignificantes las publicaciones que se han realizado en lengua castellana, a excepción de los trabajos de Álvarez-Uría (1990), Duque (1997), Planella (2001a), etc. Para una exposición detallada de las publicaciones actuales que estudian el uso de los tatuajes nos remitimos a la obra de Le Breton (2002). En Planella (2001b) también se puede encontrar una selección de bibliografía sobre esta temática.

(11) En este sentido es significativo el trabajo de Bryan Turner (1999) «The possibility of primitiveness: towards a sociology of body marks in cool societies», *Body and Society*, vol. 5, 2-3, pp. 39-50. Para Turner, el uso de *piercings* y tatuajes en las sociedades occidentales no son actos ingenuos, si no que se trata de rituales de paso, que sirven para recuperan las formas de ordenamiento de las relaciones sociales.

rituales primitivos es clara, ya que *l'absence apparente de rituels destinés aux adolescents dans le monde contemporain occidental est peut-être d'ailleurs l'un des causes d'une crise extrême. La disparition, ou plûtot la réduction du rite abandonne l'individu à lui-même* (1992, p. 46). Esta iniciación a través de los rituales pasa por someterse al dolor a través de permitir la penetración en la piel de la tinta de los tatuajes o del titanio de los *piercings*[12].

Cambiar la forma del cuerpo

La segunda práctica de modificación corporal que hemos estudiado ha sido el uso de la cirugía estética entre los jóvenes. Desde la Antigüedad hasta nuestros días, han existido diferentes modelos de corporalidad que han definido, según múltiples criterios, el ideal de belleza aceptado. Si bien a lo largo de los siglos se ha tratado de patrones estéticos para hombres y mujeres, actualmente se encuentran mucho más marcados y predefinidos socialmente los modelos femeninos que no los masculinos. Ya desde mediados del siglo XX esos patrones estéticos de belleza femenina representaban a mujeres extremadamente delgadas. Desde siempre han existido defensores y detractores de las prácticas de embellecimiento del cuerpo, pero la realidad es que cada vez más se presenta como una salida a determinados malestares personales debidos a una clara no-aceptación del cuerpo que les ha tocado vivir y encarnar.

Para muchas personas, mostrarse «bello» en la sociedad representa mucho más que ser físicamente bonito. Pérez, en un estudio sobre el cuerpo en la publicidad, afirma que «lo bello, según el estereotipo se identifica con la bondad, con la justicia, la profesionalidad, la inocencia, la equidad, etc. arrinconando socialmente a las personas menos agraciadas» (2000, p. 68). Es evidente esta incongruencia entre aquello bonito y aquello bueno, pero se pone de manifiesto este funcionamiento social que determina los valores inherentes a los modelos corporales.

Esta necesidad de sentirse a gusto en su cuerpo y que el cuerpo sea aceptado socialmente empieza a estar muy presente –aunque solamente en este período– en la adolescencia, época en la que emerge el deseo de intervención estética sobre el cuerpo[13]. Para Borel, las personas buscan *se sculpter, se (re)metre en forme, se mouler dans les normes véhiculées par les photos et les magazines* (1992, p. 209). La adolescencia transita de un estatus corporal dado a un estatus corporal que es necesario ir conquistando. Tal y como pasa con los jóvenes y adolescentes que transforman su cuerpo con *piercings* y tatuajes, pasar por el quirófano para

(12) Por motivos de espacio no podemos desarrollar las modalidades de transformación corporal ligadas a lo que se conoce como tatuajes y *piercings*. Nos remitimos a nuestro trabajo (Planella, 2001b) centrado especialmente en la sistematización de dichas prácticas de transformación corporal.

(13) En algunos casos se ha llegado al extremo de adolescentes que pedían, como regalo de cumpleaños a sus padres, una *operación de cirugía* para llevar a cabo alguna de estas prácticas que hemos mencionado. Esta temática ha sido estudiada con detalle en el reportaje realizado por N. Moscara y otros (2002). Entre los aspectos más significativos se pone de manifiesto el peligro que se puede correr al llevar a cabo este tipo de intervención médica. Se recogen casos y testimonios con experiencias positivas y negativas de esta tipología de práctica de modificación corporal.

operarse el cuerpo puede convertirse en un ritual de crecimiento o de paso.

La práctica de modificar los cuerpos a través de la cirugía ha venido dada sobretodo a través del cine y de la música y de allí ha pasado al resto de la sociedad[14]. Pero a la vez el mundo de la moda y los concursos de belleza, muestran cuerpos que a nivel social los podemos calificar de minoritarios, hasta el punto que han finalizado por marcar los patrones estéticos que la mayoría habría de seguir. En las revistas, y también a través de la radio y de la televisión, se bombardea el público con anuncios como: *ahora es posible tener pechos a la carta con los implantes anatómicos, modelamos tu figura, hacemos que la gente se gire para mirarte allí donde la espalda pierde su aburrido* etc. Estos anuncios que ilusionan a la sociedad con la posibilidad de tener cuerpos perfectos terminan convirtiéndose en la guía o patrón de jóvenes y adolescentes que desean incrementar el volumen de su pecho, perder peso a través de técnicas como la liposucción, redondear los labios a través de la inyección de silicona, etc.

Pero no siempre se consiguen los objetivos que se buscan y a veces la transformación del cuerpo no sólo no mejora la imagen que se tiene de sí mismo, sino que la empeora. Como consecuencia de este hecho han nacido asociaciones de personas víctimas de la cirugía estética. Un buen ejemplo es el de una clínica de Atlanta donde, a parte de tratar enfermedades calificadas como inclasificables, se tratan las mujeres que han sido víctimas de la cirugía estética. También es el caso de AVCE que ofrece apoyo psicológico a las mujeres que han sufrido traumas como consecuencia de operaciones de cirugía estética, que teóricamente tenían que servir para su bienestar personal[15].

Transformar el cuerpo en el quirófano puede representar la posibilidad de apropiarse de una imagen corporal positiva. Esta apropiación puede ayudar a la persona a sentirse mejor con ella misma. El cuerpo se convierte en un valor que es necesario preservar y mantener, aunque es cierto que esta práctica puede llegar a tener unas consecuencias muy negativas para la persona.

CUERPOS POSTHUMANOS

Algunos de los teóricos del ciberespacio afirman que el cuerpo toma, a la luz de la dimensión virtual, una nueva perspectiva (Haraway, 1995; Dyaz, 1998; Dery, 1998; Leary, 1996). Según Dery, «en la cibercultura el cuerpo es una membrana permeable cuya integridad es violada y su santidad amenazada por rodillas de aleación de titanio, brazos microeléctricos, huesos y venas sintéticos, prótesis de senos y de pene, implantes cocleares y caderas artificiales» (1998, p. 254). Para estos autores el cuerpo es una especie de vestigio arqueológico, prueba de la existencia de una antigua humanidad (que podríamos calificarla de civilización asentada en lo corporal), que busca pasar a un nuevo

(14) Algunos de los cantantes que han realizado cambios corporales a través de operaciones de cirugía estética han sido Cher, Madonna, Michael Jackson, etc.

(15) *Association Française des Victimes de la Cirurgie Esthetique*. Algunos datos que se presenten en el trabajo MOSCANA y otros (2002) cifran que el 1998 hubo 43.000 mujeres que se operaron y que en los últimos 15 años ha habido, en el mundo, 118 muertos debidos a la cirugía estética. Los autores apuntan que el número de muertes por estas causas podría ser mucho más elevado, porque las causas de fallecimiento de determinadas mujeres que habían sido implantadas son aún poco claras.

estadio en el que la mente se ha liberado de los límites corporales.

A partir de estos planteamientos entendemos que se ha retornado al modelo antropológico dualista, aunque en la era de Internet se trata de un «dualismo virtual». Esta antropología dualista virtual es defendida por el especialista en robótica Moravec: «dans l'état actuel des choses nous sommes d'infortunés hybrides, mi-biologiques mi-culturels: beaucoup des traits naturels ne correspondent pas aux investions de notre esprit» (1992, p. 11). Para ello, el cuerpo arruina la tarea del nuestro espíritu aferrándose estrictamente al pensamiento cartesiano[16].

Pero todos estos discursos, que nos pueden parecer extraños y con un cierto aire de pronóstico futuristas, tienen en estos momentos aplicaciones y realidades muy definidas. Éstas van desde todas las opciones reales de los usos que ofrece Internet, hasta la nueva dimensión de los cuerpos diferentes en el ciberespacio. Para Le Breton la nueva perspectiva de los cuerpos en el ciberespacio es muy importante porque «la suppression du corps favorise les contacts avec nombreux interlocuteurs» (2001). Esta «supresión» virtual del cuerpo posibilita, ya en estos momentos, que algunas personas con discapacidad puedan «navegar» por la red sin toparse con barreras arquitectónicas, culturales y/o sociales que les priven de ser considerados sujetos de pleno derecho[17].

En el espacio virtual se han borrado los rostros, el estado de salud, la edad, el sexo, la configuración física, etc. Sobre este tema Yehya propone que «también un individuo deforme podría aceptar la oportunidad de abandonar su maltrecho cuerpo para que su mente pudiera ser trasladada a una base de datos« (2001, p. 18). Los internautas se encuentran en una situación de igualdad delante de todos aquellos que pululan por el ciberespacio.

Por otra parte, el espacio virtual ofrece una nueva dimensión que interesa especialmente a los jóvenes: la cibersexualidad. Velena propone que el cibersexo es una especie de psicoanálisis alternativo donde todos los usuarios pueden «desnudarse» de sus máscaras, de sus corazas, sin que nadie se ría de nadie (1995, p. 149). El miedo al contagio a través del cuerpo (el SIDA como principal temor) ayudan a desarrollar una dimensión bastante significativa de la cibersexualidad.

PEDAGOGÍA DEL CUERPO SIMBÓLICO

Hasta aquí hemos visto cuál es el papel que juega el cuerpo en la vida de los jóvenes y cómo éste se ha ido construyendo y abriendo nuevos caminos más allá de la modernidad. En la última parte de este artículo, proponemos un primer planteamiento para la elaboración de lo que hemos denominado *pedagogía del cuerpo simbólico*. Hablar de pedagogía del cuerpo simbólico es hablar de una pedagogía substancialmente diferente a la que estudia Foucault en su libro *Vigilar y castigar* cuando se refiere a un poder que mide, califica, jerarquiza y aprecia los cuerpos de los educandos[18]. Estos cuerpos descritos por Foucault eran cuerpos

(16) Es importante notar el parecido entre la afirmación de Moravec y la sentencia de Platón: «el cuerpo arruina el espíritu» dirá del primero; «el cuerpo es una prisión para el alma» dirá el segundo.

(17) En estos momentos existen programas que facilitan la navegación a personas con ceguera o con baja visión. Igualmente cada vez aumentan las interficies para que las personas con discapacidad física puedan accionar las nuevas tecnologías que dan acceso a la red virtual.

anulados o tutelados y ahora los cuerpos tienen la posibilidad de decir, de subjetivar su realidad; de pasar, en definitiva de su estado físico a su estado simbólico.

A menudo el papel que ha jugado el cuerpo en los discursos pedagógicos ha sido el de «cuerpo educado», un cuerpo que estaba regularizado y controlado; un cuerpo a menudo molesto a ojos de determinados modelos pedagógicos, al cual no se le ha permitido actuar autónomamente. Desde esta nueva dimensión que el cuerpo nos ofrece creemos que es necesario hablar de «educar desde el cuerpo». Una tarea que en palabras de McLaren se convierte en un «imperativo que, como educadores en la era posmoderna, empecemos a examinar aspectos como la feminización y la masculinización del cuerpo y la *cosificación* del cuerpo político» (1997, p. 100). El imperativo pasa también por partir de la perspectiva holística del educando en la cual la mente no esté separada del cuerpo, sino que ambas se interrelacionan, y donde es necesario pensar en la educación simbólica del cuerpo.

Es necesario buscar formas de educar a la persona desde el cuerpo para que esta «comunique» lo que sea vital par ella, también a través de su cuerpo. Ya no se trata, tal y como propone Quenzer, de *disciplinar o corpo, por meio de um trabalho exaustivo tornando-o forte e saudável, mas disciplinar o individuo em sua totalidade* (1997); se trata, más bien, de repensar que pedagogía corporal existe y cuál es el papel del cuerpo en esta praxis. Para nosotros, la pedagogía ha de posibilitar instalar en los cuerpos metáforas liberadoras, para poder restituir un espacio demasiadas veces silenciado y negado desde los discursos pedagógicos. Sobre esta idea que planteamos, Fullat afirma que «es necesario educar la conciencia corporal o cuerpo-propio, en el sentido de avivarla y alimentarla, y no en el sentido de manufacturarla o confeccionarla» (1989, p. 164).

Nos encontramos en un cruce de caminos en el cual se entrecruzan una *pedagogía del cuerpo físico* y una *pedagogía del cuerpo simbólico*. No se trata tampoco de abandonar la pedagogía del cuerpo físico (*Körper*), sino más bien de dar cobijo a la pedagogía del cuerpo simbólico (*Leib*) que hasta el momento se encontraba, mayoritariamente, en estado de latencia. Es evidente que en las relaciones pedagógicas el cuerpo es el que media el encuentro, el que permite las relaciones sociales reales. Estas relaciones es concretan a partir de lo que denominamos «encarnación del cuerpo del individuo» en su cultura. Tomar cuerpo en su cultura implica «ser educado corporalmente en la cultura» y esta educación en la cultura pasa porque el cuerpo desarrolle la dimensión simbólica, tal y como lo hace el lenguaje. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que las personas no aprendemos solamente a través del intelecto sino que lo hacemos también a través de todo el cuerpo[19]. La finalidad última de la pedagogía simbólica del cuerpo es permitir a los educandos «estar bien en su cuerpo» y poder aportar su perspectiva en esta «construcción social del cuerpo».

La pedagogía del cuerpo simbólico ha de permitir relativizar algunas de las prác-

(18) Foucault dice sobre los usos del cuerpo: «En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del cuerpo, nada debe permanecer ocioso o inútil (...). Hay que tener el cuerpo derecho, un poco vuelto y libre del lado izquierdo, y un tanto inclinado hacia adelante» (1976, p. 156).

(19) Seguimos el planteamiento de las inteligencias múltiples de H. Gardner, entre las cuales se encuentra la corporal-kinestésica. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 1995.

ticas corporales, especialmente aquellas que tienen efectos más negativos y nocivos sobre el cuerpo, ya que los sujetos que han sido educados desde su cuerpo pueden tener muchos más elementos para aceptar o rechazar su corporalidad[20]. El cuerpo ha pasado de un estado de negación total a un estado de exaltación y de casi idolatría. El uso de la cirugía estética, las inscripciones y las perforaciones, y la nueva vivencia del cuerpo en el espacio virtual han sido los elementos de análisis que hemos utilizado para recorrer los diferentes puntos de nuestra propuesta.

Al hilo de lo dicho, es necesario seguir pensando el papel del cuerpo en la sociedad y cómo ésta construye diferentes modelos corporales, especialmente para ofrecer la posibilidad de concreción de lo que hemos denominado *pedagogía del cuerpo simbólico*. Un cuerpo simbólico que ha de tener la posibilidad de decir, de comunicar, de subjetivar, pero que no ha de pasar necesariamente por prácticas corporales o negaciones corporales que puedan representar vivencias dolorosas del cuerpo. La pedagogía tiene un reto importante: reflexionar sobre cómo educar no solamente a partir de los valores, el intelecto y el cuerpo físico, sino también cómo debe hacerlo de forma conjunta para formar a la persona globalmente.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-URÍA, F.: «Tatuajes», *Archipiélago*. Madrid, 37 (1999), pp. 107-112.

BERGER, P.; LUCKMANN, Th.: *La construcció social de la realitat*. Barcelona, Herder, 1988.

BOREL, F.: *Le vêtement incarné. Les métamorphoses du corps*. París, Calmann-Levy, 1992.

BURR, V.: *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, UOC-Proa, 1997.

CASSIRER, E.: *Filosofía de las formas simbólicas*. (3 vols.) Mèxic, FCE, 1971.

DERY, M.: *Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo*. Madrid, Siruela, 1998.

DETREZ, Ch.: *La construction sociale du corps*. París, Seuil, 2002.

DUQUE, P.: *Tatuajes. El cuerpo decorado*. Valencia, El Rayo, 1997.

FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1976.

— *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1992.

FULLAT, O.: «El cos educand», *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Bellaterra: UAB-UB, vol. II, Comunicacions, 1989, pp. 159-166.

FULLAT, O.: *Le parole del corpo*. Roma, Anicia, 2002.

GOFFMAN, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu, 1981.

— *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

HARAWAY, D.: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1995.

LEARY, T.: *Chaos et cyberculture*. París, Lézard, 1996.

LE BRETON, D.: *Anthropologie du corps et modernité*. París, PUF, 1990.

— *La sociologie du corps*. París, PUF, 1992.

(20) Entre otras, la resistencia a la alimentación que desemboca en patologías alimentarias, los abusos de las perforaciones e inscripciones corporales (que han hecho resurgir asociaciones de padres de hijos que presenten ciertas patologías mentales por abuso de estas prácticas), el riesgo que representa pasar por un quirófano para hacerse una operación de cirugía estética, etc.

— *L'Adieu au corps*. París, Métailié, 1999
— «Tatouages, piercings: Rite personnel de passage?», *Cultures en mouvement*. París, 35 (2000), pp. 46-50.
— «La délivrance du corps. Internet ou le monde sans mal», *Revue des Sciences Sociales*. Strasbourg, 28 (2001ª), pp. 20-26.
— «El cuerpo y la educación», *Revista Complutense de Educación*. Madrid, vol. 11, 2 (2001b), pp. 35-42
— *Signes d'identité. Taouages, piercings et autres marques corporelles*. Paris, Métailié, 2002.
MAUSS, M.: *Sociologie et anthropologie*. París, PUF, 1950 (1934).
MCLAREN, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós, 1997.
MORAVEC, H.: *Une vie après la vie*. París, Odile Jacob, 1992.
MOSCARA, N. i al.: *Jugar-s'hi el nas*. Reportatge emès per TV3, *Trenta Minuts*. (17/2/2002).
PÉREZ, J. C.: *El cuerpo en venta. Relaciones entre arte y publicidad*. Madrid, Cátedra, 2000.
PATURET, J. B.: «Représentations du corps et philosophie», *Soins Cadres*. París, 40, novembre, 2001, pp. 20-22.
PLANELLA, J.: *La transformació del cos: l'emergència de nous valors corporals en els joves*. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Treball de Recerca de Doctorat, 2001a.
— «El simbolisme del cos en la cultura postmoderna», a MOREU, A. i VILANOU, C. (ed): *Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 2001b, pp. 75-91.
QUENZER, S.: «Teorias de educação do corpo: de Wilhem Reich às práticas corporais alternativas», *Filosofia, sociedade e educação*. São Paulo, 1, pp. 153-162.
SENNET, R.: *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Madrid, Alianza, 1997.
SPERRY'S, W.: «Tattoos ans tattoing, part I: History and methodology» *American Journal of Forensic Medicine and Pathology*, 124 (4), 1991, pp. 313-319.
TURNER, B.: *El cuerpo y la sociedad*. México, FCE, 1989 (1983).
— «Recent developments in the theory of the body», a FEATHERSTONE, M. HEPWORTH, M. y TURNER, B. (coord.): *The Body. Social Process in the Theory of The Body*. Londres, Sage, 1994, pp. 1-35.
YEHYA, N.: *El cuerpo transformado*. México, Paidós, 2001.
VELENA, H.: *Dal cybersex al transgender. Tecnologie, identità, e politiche di liberazione*. Roma, Castelvecchi, 1995.
VILANOU, C.: «¿Es posible una *bildung* hermeneútica?», *Perspectiva Educacio-nal*. Valparaíso, 35-36, pp. 25-43, 2000.
— «Danzas y contradanzas de la modernidad: un nuevo imaginario cultural y pedagógico», en ARAUJO, A. F. i MAGALHAES, J. (eds.): *História, educação e imaginario*. Braga, Univer-sidade do Minho, 2000, pp. 117-139.
— «Imágenes del cuerpo humano», *Apunts. Educación física y deportes*. Barcelona, 63, pp. 94-104, 2001.
— «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno», en ESCOLANO, A. y Ma. HERNÁNDEZ, J. (coord.): *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada*. Valencia, Tirant Lo Blanc, 2002, pp. 339-376.

SUBJETIVIDAD, OBJETIVIDAD Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

ENRIQUE ARCE CORDERO (*)

RESUMEN. El artículo parte del fenómeno de subjetivización que afectó en el pasado a la sociedad para acercarse a las consecuencias que ha tenido en el mundo de la educación, la presión de la demanda y la tendencia a la profesionalización, para reconstruir su estatus ontológico-epistemológico. A partir de ahí se ahonda en la vertiente comunicativa de la educación y la necesidad de organizarla traspasando el modelo burocrático de organización dominante en nuestros centros escolares, para construir una organización abierta cuyo fundamento no es otro que posibilitar la interacción de los sujetos.

ABSTRACT. This article is based on the phenomenon of subjectivisation and its influences on society in the past. It aims to pinpoint the consequences which this phenomenon has had in the realm of education, the pressures of demand and the tendency to professionalization with a view to rebuilding its ontological-epistemological status. In order to build a flexible organisation whose founding principles are simply to facilitate the interaction of its individuals, the communicative perspective of education is deepened, as well as the need to go beyond the bureaucratic model underpinning the organisation of our schools.

El siglo pasado fue testigo de la quiebra de la imagen monolítica que sobre la realidad había elaborado la filosofía y la física clásica, resumida en la fórmula «concepción newtoniana». Pero esto tuvo lugar en el ámbito de la ciencia, no en el de la vida cotidiana, y alcanza a un número pequeño de iniciados/as sin influencia real en la generalidad de la población ajena a dicho cambio y aferrada a la citada «concepción newtoniana». Al margen de otras consideraciones, para los seres humanos esta visión de la realidad se plasma en una serie de estereotipos más o menos «verdaderos» cuya importancia no radica en su «veracidad» sino en su indudable utilidad vital, una utilidad que los hace «verosímiles». Este conjunto de estereotipos es conocido como concepto vulgar de realidad. Lo más destacable de éste es la presunción de la necesidad objetiva que impregna los fenómenos naturales, lo que desemboca en una visión fatalista de la Naturaleza. Frente a esto, el mundo socio-cultural aparece larvado de «opinabilidad» por doquier,

(*) Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 203-217.
Fecha de entrada: 08-05-2003 Fecha de aceptación: 24-09-2003

inmerso por ello en las aguas inquietas del relativismo y, si apuramos, del azar y de la incertidumbre. Se establecen de este modo dos mundos concomitantes, yuxtapuestos, pero absolutamente distintos, en el que uno, el natural, hace la función de receptáculo que soporta sin contaminarse el mundo «socio-existencial» humano. La visión vulgar de la realidad disocia lo objetivo y lo subjetivo como si fueran categorías sin conexión alguna y por tanto independientes.

Siempre no ha sido así en la historia de la Humanidad. El desarrollo de la interpretación matemática de la realidad ha tenido su influencia en el distanciamiento de los dos mundos y posteriormente el advenimiento de la sociedad burguesa y su pertrecho político, la Democracia, han acentuado la tendencia a subjetivizar y por ende a relativizar el ámbito socio-cultural al secularizarlo y ponerlo a disposición de la crítica social. Se trata de un interesante proceso que viene desde el Renacimiento y que ha permitido un avance en el campo de la justicia social antes inimaginable. En el campo de la ciencia la tendencia ha sido la opuesta. La crítica devino necesidad y conocimiento seguro hasta que la física del siglo XX deshizo este mito, aunque estemos a la espera de que tal desmitificación llegue al común de los mortales.

También la educación en cuanto parte fundamental del mundo social está tocada por el relativismo como consecuencia inevitable de la presencia de la subjetividad, algo, desde luego, indiscutible, y que tiene junto al aspecto positivo, el hecho mismo de ser criticable, el negativo, que no es otro que el sometimiento a una crítica nihilista que paraliza sus potencialidades como «productora» de igualdad social (recordemos, por ejemplo, algunas de las críticas lanzadas contra la LOGSE). Sea como fuere, la relativización de lo social está plenamente asumida en las sociedades democráticas. Es más, nos parece imprescindible (no inevitable) para la existencia misma de la Democracia.

Señalar las consecuencias de este fenómeno en las sociedades democráticas actuales y delimitar con exactitud sus contornos es una tarea casi imposible por su amplitud. En lo que respecta a la educación, y aunque es igualmente difícil establecer líneas direccionales, sí me gustaría señalar dos de las consecuencias por su plena actualidad. La primera es la prioridad de la demanda sobre la oferta y su expresión publicitaria (y en ocasiones propagandística), la calidad.

Hace una década y media que la demanda comenzó a convertirse, de facto, en uno de los personajes estrella de la educación. La reivindicación del/la cliente como categoría fue en su momento una revolución al introducir en un sistema anquilosado una instancia crítica de difícil asimilación. Aún recuerdo las caras del personal cuando en alguna reunión aparecía el término «cliente», «¡Vade retro, Satanás!». El caso es que la tendencia cada vez más potente de diseñar y orientar el trabajo y la producción según los deseos de la demanda hizo su entrada triunfal en el mundo de la educación. El porqué de este cambio tiene que ver con la transformación de la sociedad industrial en sociedad del conocimiento (reconozco que me resulta confusa la cuestión de cuál es el término más correcto para definir nuestra sociedad: de la información, tecnológica, en red, del hipertexto, de la comunicación, globalizada, etc.; he escogido «del conocimiento» por parecerme un concepto inclusivo –y acorde con mi formación, lo confieso). En este tránsito una parte, y no pequeña, de la responsabilidad la tuvo el aguerrido combate desarrollado por el neoliberalismo y la

sobrevaloración de lo privado frente a lo público. Lo individual aparece, a la luz de esta ideología, como el criterio determinante de nuestra conducta, tomando por fundamento una «doctrina» de la naturaleza humana que recoge en su regazo diferentes aportaciones históricas, desde Hobbes hasta Wilson y la sociobiología, pasando por Darwin, Nietzsche, los/as eugenistas y el mismísimo Milton Friedman. El caso es que la oferta abdicó en favor de la demanda. No insistiré en este asunto claro como la luna llena y me limitaré a resaltar su significado nuclear: simbólicamente el dominio de la oferta implica la primacía del sujeto discriminador que elige entre opciones acabadas y distintas, mientras que el dominio de la demanda implica la primacía de un sujeto que desea ver cumplidas sus preferencias y por ello posibilita opciones. Trataré de detallar esta afirmación.

La expresión «dominio de la oferta» refiere un paradigma caracterizado por la industrialización, esto es, por la estandarización productiva y sus consecuentes sociales, necesitado de un/a productor/a-consumidor/a con la suficiente *instrucción* para serlo. Siguiendo esta lógica, la educación aportaba esa instrucción bajo el paraguas del Estado benefactor, que asumía la responsabilidad de movilizar los recursos necesarios (también en educación) para generar ofertas consideradas socialmente relevantes a las que el sector privado renunciaba por falta de rentabilidad económica. La expresión «dominio de la demanda» refiere un paradigma caracterizado por el conocimiento, esto es, por el control de saber e información y sus consecuentes sociales, necesitado de un/a consumidor/a-diseñador/a con la suficiente *capacidad* para serlo. Siguiendo esta lógica, la educación aporta esta capacidad con una autonomía relativa respecto al Estado (en nuestro país, pues en otros habría que decir «con independencia del Estado», lo que no deja de ser un ideal que hay que alcanzar para muchos/as ciudadanos/as). Este Estado renuncia a movilizar y traslada esta responsabilidad a agentes sociales privados portadores de demanda para generar ofertas que la satisfagan y al tiempo obtengan una rentabilidad económica, bien mediante el recurso al mercado, bien mediante el recurso de conseguirlo a fondos públicos en forma de subvención.

Me resultaría difícil hacer un juicio de valor sobre si una de las dos situaciones es potencialmente superior a la otra. Probablemente, ambas tienen sus pros y sus contras. La cuestión es que cada una de ellas promueve un modelo diferente de educación, instrucción frente a desarrollo de capacidades, y un equilibrio de poder diferente. Respecto a lo segundo, salta a la vista la pérdida de protagonismo del estamento docente y su trasvase a una nueva figura, el/la cliente, básicamente representada por los/as padres y madres, en cuyas manos se deposita una porción considerable del poder que antes era propiedad del primero. Paralelamente, ha resurgido con fuerza, y no por casualidad, la figura del liderazgo o Director/a líder, encargado/a de gestionar eficazmente la demanda, esto es, las preferencias del/la cliente.

Naturalmente, y puesto que saber y poder se encuentran siempre imbricados (M. Foucault, 1974), un nuevo saber se desarrollaba parejo al avance imparable de la nueva situación. Ese saber ha recibido el nombre genérico de «Gestión de la calidad»[1]. La calidad se presenta a sí

(1) Antes de proseguir quiero aclarar que nada de lo que aquí se dice se debe interpretar como una ataque a la nueva disciplina que tiene por objeto la calidad, sino como una referencia al lugar que ocupa en la relación demanda-oferta.

misma en educación (y en otros terrenos) como la salvaguarda de la demanda y en este sentido representa poner patas arriba la vieja creencia de que la oferta basta por sí misma para satisfacer y generar la demanda. Sin embargo, y aceptando que significa un avance cualitativo sustancial, refuerza la idea de la relatividad del sistema educativo en la dirección de minorizar la presencia de modelos sociales (especialmente sobre valores) y magnificar la privacidad reconvertida en criterio de juicio. Los efectos de esta tendencia podrían llegar a ser disolventes, hasta el punto de convertir la educación en una especie de «bufet» en la que el/la cocinero/a se limita a cocinar al pie de la letra las recetas de la clientela.

Claro que nuestro sistema educativo posee sus defensas, en este caso una serie de instrumentos que teóricamente garantizan la presencia en las aulas de los citados modelos sociales, entre ellos las etéreas finalidades de etapa, los objetivos de etapa, las líneas transversales y los famosos Diseños Curriculares Base (DCB). Si consiguen realmente el propósito citado es harina de otro costal. En otro lugar[2] he mantenido que la educación se ha transformado básicamente en un medio orientado a la consecución de formación técnica cuya finalidad es capacitar para la actividad laboral. Mi opinión no ha cambiado. Sigo creyendo que de las cuatro metas del sistema educativo, la formación laboral, la transmisión de la cultura, socialización y fomento de los valores que configuran la ciudadanía y promover la igualdad de oportunidades, es la primera la que ha adquirido una relevancia incomparable, entre otras cosas, por la fuerte presión de la demanda. Más aún, el excesivo protagonismo del currículum hunde sus raíces justamente en esta orientación filo-laboral espoleada por los padres y madres, que ven en ella la garantía de éxito de sus hijos e hijas. Cualquiera que haya tenido una mínima experiencia en el aula sabe que a medida que los/as alumno/as pasan de un curso a otro el currículum va adquiriendo una mayor importancia hasta erigirse en rey indiscutible en secundaria, tramo en que se produce un alto grado de socialización. ¿Y las finalidades, los objetivos de etapa y las líneas transversales? En el limbo de las buenas intenciones. Así de contundente y así de tremendo. Los modelos sociales de convivencia, los valores democráticos, la herencia cultural, etc., en una palabra, los modelos sociales de valor, quedan relegados en favor de una determinada visión de la educación (de la vida y del mundo) que exalta la dimensión técnico-instrumental a través de la exaltación del currículum y ello bajo la excusa de la prioridad absoluta de la demanda.

¿Y qué ocurre con la oferta? ¿qué papel le toca jugar? Desde mi punto de vista, la oferta ha de representar la materialización de una objetividad social (más adelante trataré esta cuestión) portadora de valor que, a su vez, sustente la cohesión social. Ella debe garantizar la presencia de las otras tres metas de la educación arriba citadas. Podríamos decir que esta objetividad de la oferta compensa el plus de privacidad que impone la demanda. La privacidad no garantiza de ningún modo la reproducción y expansión de los valores democráticamente considerados irrenunciables en cuanto referentes de la convivencia, por lo que es necesario completar vía oferta su innegable aportación positiva, la libertad individual. Supongo que hacerlo es mucho más difícil que

(2) «Necesidades educativas especiales, exclusión y normalidad», en *Ágora*, 12, marzo 2003, pp. 18-25.

decirlo. Afortunadamente, no estamos en una situación irreversible. El hecho de que la demanda tenga un protagonismo creciente en el sistema educativo no significa que estemos en la senda de la decadencia. El sistema educativo tiene recursos para reequilibrar la situación. Otra cuestión es si el Estado está interesado en cambiar de rumbo o si, por el contrario, fomenta la instrumentalidad técnico-laboral de la educación a través de presión curricular con vistas a dotar al sistema productivo de una fuente de recursos humanos barata e inagotable.

La subjetivización del mundo social de la que hablaba ha tenido una consecuencia probablemente lógica en la educación: si el triunfo de la individualidad burguesa ha terminado por transfigurarse en *ciudadanía* en el ámbito político-social, en *autonomía* en el ámbito moral y en *iniciativa empresarial* en el económico, lo ha hecho en *demanda* en el educativo. No se trata de un proceso inevitable, esto sería contradictorio, pero sí direccional, pues es una derivación previsible de un fenómeno precedente.

Paralelamente, y ésta es la segunda consecuencia que quería señalar, la educación está viviendo otro proceso en apariencia contradictorio con la primacía de la demanda, en el que asistimos a la reivindicación feroz de un objetivismo profesional simultáneo con el progresivo ascenso de las profesiones en la jerarquía social. La recurrencia a la profesionalidad esconde la pretensión de poseer el derecho, fundado en el conocimiento o competencia técnica supuestamente mensurable, de decidir con independencia de los intereses de las personas implicadas o, si se prefiere, con independencia del «sujeto cliente», como si se quisiera prescindir de la subjetividad y relatividad del mundo social. El correlato inmediato de tal derecho es la responsabilidad profesional preñada a su vez, cómo no, del derecho inalienable a participar en el reparto del beneficio, en ocasiones en forma de privilegio pero generalmente en la de recompensa económica. La hegemonía de la profesión en diferentes áreas socio laborales es de sobra conocida, como la abogacía, notaría, todo tipo de agentes bancario-comerciales, arquitectura, ingeniería, medicina, etc., mientras que en otras se encuentra aún en vías de eclosión, como en las profesiones cercanas a la medicina, sociología, informática, etc. La educación no podía ser menos y la profesionalidad plantea la batalla en diversos frentes, sindical, funcionarial, privado, aunque es verdad que no ha logrado todavía la distinción social necesaria para legitimar el proceso desde un punto de vista inmanente y necesita recurrir todavía a tópicos sobre la «trascendencia social» de su propia «misión». Lógicamente, esta situación es inseparable del marco social en que se desarrolla. La prioridad que las sociedades del bienestar han otorgado a la mediación instrumental (sea material o a través del conocimiento, esto es tangible o intangible) como mecanismo para la apropiación de una parte del excedente social, ha provocado una marcada orientación tecnocrática de la totalidad social, que a su vez, en un círculo infernal, retroalimenta la prioridad mencionada[3]. El resultado no puede ser más que del tipo «tonto el último». Estamos en una carrera por apuntarse al carro ganador y las profesiones van en el pelotón de cabeza. En el supuesto de que esta tendencia se asiente en la educación las consecuencias que tendría serían, a mi juicio, devastadoras: la educación se convertiría en el terreno de manifestación y expansión de

(3) Las ideas expresadas por J. Habermas a este respecto son el referente.

la «profesionalidad», es decir, la objetividad propia del/la especialista, experto/a, sujeto privilegiado que equilibra mediante la recurrencia a la competencia técnica la carga excesiva de subjetividad (en ocasiones se dice de política) de lo social. Es cierto que la figura «experto/a» ha ocupado un lugar destacado en el pensamiento tecnocrático antes de surgir el fenómeno de la profesión, pero su papel era cualitativamente diferente, ya que ejercía de asalariado/a que intercambia por una retribución sus capacidades técnicas al/la propietario/a de los medios de producción, mientras que la profesión se define por poseer el medio de producción, el conocimiento. Es este último cambio, el paso del conocimiento de simple medio de trabajo a medio de producción, el que ha hecho posible el fenómeno de la profesión. Aprovecharé la ocasión para decir que esta tendencia, al igual que la de hacer de la educación el medio de capacitación laboral, engarza con la expansión de la llamada «globalización», en cuanto internacionalización de una nueva división del trabajo que se configura como redistribución geográfica de la funcionalidad productiva y financiera y en la que se atribuyen los papeles económicos según el criterio del mayor o menor dominio sobre la mediación instrumental.

A pesar de la objetividad que reivindica y de la que se siente portador, el fenómeno de la profesión es una consecuencia más del genérico proceso de subjetivización del mundo social. Sólo puede entenderse de esta manera la pretensión de colocarse al margen del mundo axiológico de lo social bajo la excusa de la posesión de un determinado conocimiento o competencia. Es una forma más de negación del valor del mundo social amparada en su subjetivización y en último término una muestra más de la misma.

SUBJETIVIDAD, OBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN

Naturalmente, el grado de penetración de estas dos tendencias no es uniforme, variando sustancialmente según las etapas educativas, titularidad de centro, patrocinio, etc. En cualquier caso, y esto es lo que me interesa, en este artificial y falaz juego bipolar de oferta-demanda y subjetividad-objetividad, la educación entendida como derecho del/la ciudadano/a se pierde, alejándose de su propio sentido: estar al servicio de la ciudadanía para el pleno ejercicio de esa misma ciudadanía[4]. Tanto la presión de los intereses de la demanda y su crítica descarnada (sea de izquierda o de derecha) como el encorsetamiento de la educación en esquemas profesionales que tienden a autonomizarla alejándola de las necesidades sociales, paralizan la educación, especialmente la enseñanza pública en cuanto expresión directa de los derechos y obligaciones de la ciudadanía. Por esto, es imprescindible restaurar el estatus ontológico-epistemológico de la educación. Empleo el término «restaurar» en su sentido pleno de volver a la situación original, puesto que estamos ante un proceso de «desfiguramiento» bien a través de la demanda, bien a través de la profesionalización. Siendo un fenómeno social, la educación ha de entenderse como un continuo bidimensional, «ontológicamente subjetivo» y «epistemológicamente objetivo»[5]. Es subjetivo en cuanto que no posee existencia *per se*, sino que requiere

(4) La expresión «pleno ejercicio de esa misma ciudadanía» incluye las cuatro metas citadas de la educación y al tiempo remarca la que considero básica y soporte del resto.

(5) J. F. ÁLVAREZ: «Modelos humanos en incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual», en *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, pp. 31-39.

de la práctica humana para existir, y es objetivo en cuanto produce efectos reales a través de esa misma práctica:

> Su realidad es externa a la subjetividad humana individual, pero no a la subjetividad de todos los humanos considerados en conjunto; no es externa a la subjetividad humana colectiva. Se trata de una idea, luego carece de objetividad ontológica y sólo puede actuar mediante y desde el ámbito epistemológico que es el campo de la subjetividad humana, individual o colectiva. (Álvarez, 2001, p. 34).

Por supuesto que las cosas nunca son tan sencillas como cabría esperar a primera vista. Y menos en educación, donde lo subjetivo aparece siempre remarcado de una manera especial en consonancia con el protagonismo de los factores personales. Las condiciones en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, la inevitable relación yo-tú, imponen un «sobredimensionamiento» de la faceta personal que remite directamente a los sujetos a los límites de su propia experiencia interpretativa. En efecto, la subjetividad ontológica es tomada con demasiada frecuencia por la nota característica de la educación e incluso es exacerbada hasta convertirla en cualidad definitoria de todo proceso educativo escolar, de tal manera que queda reducido a un juego de confrontaciones entre las diferentes experiencias. Aún más. Desde un punto de vista fenomenológico podríamos decir que aprender es un individual e irreductible «ser consciente de», y todo acto de conciencia está inmerso en la «experiencia» del sujeto. Sin embargo, no debemos olvidar (como señaló E. Husserl) que la conciencia es siempre «conciencia de», un «de» intencional que conlleva la apertura al/la otro/a y al mundo. Metafóricamente, y de una forma plástica, podemos expresar esta situación diciendo que somos sujetos individuales que componemos y compartimos un campo experiencial múltiple denominado centro escolar. Es precisamente por esto que el aprendizaje es ese continuo bidimensional del que hemos hablado, materializado en la relación entre un *yo* y un *tú* que se enfrentan al mundo:

> Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en común, mediatizados por el mundo. (Freire, 1975, p. 90).

Estas tres dimensiones, yo-tú-mundo, se traban intersubjetivamente (objetividad epistemológica) mediante los nexos «con» y «en», pues me educo «con» alguien «en» un mundo referencial simbólico. Volviendo a la metáfora del campo, acabamos de añadir un matiz decisivo: la individualidad no se encierra en los límites de su experiencia subjetiva sino que se abre a la multiplicidad experiencial del campo. Igual que un poliedro, el campo está compuesto de caras distintas, pero abiertas a las demás para construir a partir de cada perspectiva fragmentaria una visión común.

No está de más señalar que esta capacidad de apertura hunde sus raíces en la evolución de la estructura biológica del ser humano. La acción y la experiencia de los seres vivos tienen la nada desdeñable característica de delimitar la subjetividad:

> ...experiencia y acción son dos manifestaciones indisolublemente ligadas del proceso incesante del campo físico definidor de un organismo. (Cordón, 1976, p. 12).

Lo que significa que el campo físico y el organismo se identifican, pues en el

primero radica la «constante capacidad de acción» de todo ser vivo. Digamos, entonces, siguiendo a Faustino Cordón, que la subjetividad o «íntima individualidad» surge en contraposición al entorno en el que se incluye el cuerpo o soma que se convierte en su «entorno inmediato». Resumiendo, el organismo se autodelimita por contraposición al mundo físico que le rodea. Además, y en esto estriba la singularidad humana,

> ...el carácter distintivo de la acción y experiencia humana es el hecho de que se realiza en pensamiento. Por lo demás, el pensamiento es consustancial con el lenguaje... Dicho de otro modo, lo característico de la experiencia humana es el ser siempre comunicable a otros hombres; por su naturaleza, toda experiencia humana es potencialmente social. (Cordón, 1982, p. 13).

La consecuencia se nos presenta en una doble vertiente. Por una parte, la subjetividad se «configura ante» el entorno (comenzando por el cuerpo) para constituir una «unidad» diferenciada. Por otra, el ser humano posee la capacidad de «abrirse a» otro/a y al mundo justamente por la materialización en lenguaje de esa acción y experiencia definitorias de la subjetividad. En otras palabras, la superación de la subjetividad desde la misma subjetividad para recrear un mundo intersubjetivo es posible. «Educarse con» no es una contradicción sino una posibilidad real. Estamos ante la objetividad humana.

Si descendemos desde este gran principio hacia su concretización en un proyecto educativo acabaremos por encontrar el centro escolar, y en su interior toda una serie de ámbitos en distinto grado de relevancia. Sin pretender entrar en discusión, creo que estaremos de acuerdo en que la primacía la tiene el didáctico, es decir, la relación directa yo-tú-mundo, al servicio del cual debería ponerse el resto. No es extraño, entonces, que la didáctica sea una de las disciplinas educativas que han experimentado mayor desarrollo cuantitativo y cualitativo. Junto a ella la gestión parece disputarse una de las butacas de palco gracias a la importación de las técnicas desarrolladas en la empresa que han demostrado su eficacia. En lo que respecta a la organización, encontramos junto a un panorama monótono una serie de propuestas históricas significativas cuyas influencias son a veces difíciles de rastrear. La realidad es que la organización de nuestros centros escolares, en términos genéricos, es resultado directo de la aplicación de los principios de la racionalidad con respecto a fines que tan claramente definió Max Weber y que con tanta naturalidad se aplican. Nuestros centros escolares son un producto redundante del modelo técnico-racionalista de organización, unos clones apáticos y ramplones del Estado. Poco más en el panorama, si exceptuamos casos aislados y anecdóticos, incluso exóticos.

Ahora bien, la puesta en práctica de la función esencial de la educación (lo que antes he llamado su sentido) sólo es factible si somos capaces de organizar el «educarse con», en última instancia la comunicación, si somos capaces de crear organizaciones que garanticen en la medida de lo posible la relación yo-tú-mundo. Pero la cuestión de la comunicación en las organizaciones escolares es más que una mera cuestión de «correlación» tridimensional, es decir, algo más que yuxtaposición de polos. La comunicación incluye la construcción de referencias simbólicas de tal manera que se origina un fenómeno de calificación-descalificación de aspectos de la realidad que desemboca en un proceso donde se «genera comprensión». Entramos en uno de los aspectos determi-

nantes del hecho escolar, que no abordaré por tratarse de uno de los temas actuales de la investigación organizativa escolar, la micropolítica. Me conformo con dar por sentado que todo centro escolar es un campo poli-experiencial en el que destacan intereses personales, profesionales e ideológicos, articulados frecuentemente a través de la puesta en escena de grupos de presión a la búsqueda de influencia en la organización escolar[6]. El «educarse con» es bastante más complicado de lo que aparenta.

ORGANIZAR LA COMUNICACIÓN

Si ahora ascendemos hasta el plano social en esta línea de intervención, nos encontraremos con formas sociales de organizar la comunicación. Por supuesto que hay muchos interrogantes en este pantanoso terreno. Según como se mire, afirmar que la sociedad organiza la comunicación parece una broma de mal gusto. Echar una ojeada a la Historia puede convertirse en una desconsoladora experiencia, en particular cuando percibimos la obcecación de los seres humanos por «convencer» a sus semejantes, obcecación que nos ha llevado a extremos ciertamente deleznables (piénsese en las guerras de religión). En verdad, la historia de la Humanidad puede interpretarse como la historia de la desavenencia, pero esto no invalida la premisa citada, según la cual la sociedad establece formas de organizar la comunicación. El poder, sea del signo que sea, es precisamente eso, una forma concreta de organizar la comunicación.

Frente a esto, y como si de la ley de la compensación se tratara, la sociedad occidental ha tratado de hacer plausible formas de comunicación intersubjetiva que impliquen la compatibilidad de las discrepancias mediante el recurso a estrategias respetables, sean políticas (la democracia), éticas (los derechos humanos) o cognoscitivas (la ciencia). Representan estas estrategias el esfuerzo por buscar «axiomas» a partir de los cuales edificar certezas intersubjetivas (objetividad humana) que nos permitan marcar el campo de juego de las desavenencias. En relación con el tema que nos ocupa, lo interesante es un hecho que no debería pasar inadvertido: en la coyuntura histórica actual la responsabilidad de reproducción social de esas estrategias ha recaído en la escuela. No es una cuestión insignificante. Por el contrario, ha provocado un cambio radical e irreversible en el fundamento mismo del sistema escolar, por más que una parte de la opinión pública, y también del profesorado, se empeñe en mirar a otro lado como si nada hubiera sucedido. Podrá argumentarse que la escuela siempre ha sido un instrumento para la reproducción de los mecanismos sociales de integración-segregación, lo cual era y es una obviedad, pero la situación actual presenta un sesgo que marca la diferencia cualitativamente más allá de la mera reproducción. La ciudadanía considera a la escuela, especialmente en lo que se refiere a las estrategias antes citadas, como la garantía última de su propia existencia, de tal manera que el/la ciudadano/a, el sujeto soberano, sólo puede existir si antes ha sido sujeto educando.

Este hecho otorga a la organización escolar un grado de responsabilidad hasta ahora desconocido y la conecta de una manera inextricable con la vida social e individual de los/as ciudadanos/as. Y cuando digo individual no me refiero sólo a la individualidad psicológica, sino tam-

(6) Véase S. J. BALL: *La micropolítica de la escuela,* Barcelona, Piados/MEC, 1994.

bién a la individualidad existencial[7], ya que:

> Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*. (Freire, 1975, p. 104).

Hacer factible que el sujeto educando acceda al mundo para «pronunciarlo» significa hacer posible el sujeto soberano que piensa el mundo y actúa autónomamente en él mediante estrategias políticas, éticas y cognoscitivas.

Si antes hablaba de la necesidad de organizar el «educarse con», ahora añado la exigencia de organizar el «educarse con» como requisito para la ciudadanía[8]. Concretarlo nos lleva inevitablemente al centro escolar. El punto de referencia de cualquier planteamiento organizativo ha de ser el centro mismo, o lo que es igual, el «campo» donde interactúan diferentes sujetos con diferentes experiencias personales y/o diferentes visiones propiedad de diferentes grupos de presión, con el fin de «producir» educación. El centro es un lugar donde los sujetos actúan y tienen experiencias en interacción perpetua. En otras palabras, el centro escolar es un «campo interactivo» y por lo mismo uno de los referentes de comprensibilidad de los eventos que resulten en su seno. Desde luego que no el único, pero sí significativo, pues permite el intercambio de diferentes acciones y experiencias de los sujetos a través del lenguaje y el ejercicio del pensamiento sobre esas acciones y experiencias.

Antes de continuar haré una pequeña corrección. Ya que la dimensión en que nos moveremos será la de la organización, sustituiré la palabra *interactivo* que he utilizado para definir el centro por *interseccional*. Este término de origen geométrico tiene un significado aséptico, cruce o encuentro de líneas que se cortan, que me parece adecuado para hablar de organización, y ello porque la organización no puede asegurar la interacción entre los sujetos que la componen, su propósito es garantizar que se den las condiciones para que se produzca, pero para que se produzca debe intervenir otro factor, la voluntad de las personas. Cuando entra en juego este último el «encuentro» propio de la intersección se transforma en acción recíproca, en interacción. La expresión «campo interseccional» tiene así una connotación metafórica que sugiere la idea de una organización que facilita la coincidencia de sujetos y también una conceptual que explicita una realidad prefigurada, siempre dejando claro que «campo interseccional» no es, ni lo pretende, un concepto científico, sino lo que M. Foucault llama un «indicador epistemológico», «un clasificador y diferenciador» de los discursos, un instrumento que posibilita el acercamiento distintivo al objeto y que por tanto delimita el ámbito en que debemos desarrollar nuestro discurso, pero en sí mismo no define el objeto[9]. Así pues, nos servirá de orientador a la hora de diseñar las líneas maestras de la organización de un centro escolar, pero no puede ofrecernos un

---

(7) Espero que se me perdone este devaneo metafísico. No me resisto a citar el para mí bellísimo pensamiento, en su forma y en su contenido, de P. Freire.

(8) Nótese que tal requisito no se refiere a la legalidad, sino al hecho mismo de que cada individuo tenga la opción de ejercer autónomamente sus derechos y obligaciones.

(9) M. FOUCAULT: *De la naturaleza humana: justicia contra poder*, en M. FOUCAULT, *Relaciones de poder*, Barcelona, Piados Ibérica, 1999, p. 60.

modelo más o menos global de organización.

Esto que puede parecer un inconveniente es en realidad una ventaja teniendo en cuenta que nos permite explorar cada situación concreta e introducir variantes *ad hoc* a discreción. En efecto, la falta de «canon» o medida modelo facilita la intervención abierta en una doble dirección, imaginativa y al tiempo pragmática. A partir de aquí entramos en sintonía con lo que Paul K. Feyerabend[10] denomina «principio de proliferación de hipótesis», que enuncia de la siguiente manera:

> inventar y elaborar teorías que sean inconsistentes con el punto de vista comúnmente aceptado, aun en el supuesto de que éste venga altamente confirmado y goce de general aceptación. (Feyerabend, 1989, p. 22).

Este principio está ligado a otro, anterior desde una perspectiva epistemológica y origen del primero, que llama «contrainducción» y que es específico al proponer elaborar hipótesis inconsistentes. Éste tiene un valor de «oposición», mientras que aquél pretende acumular contenido empírico vía multiplicación de hipótesis. En cualquier caso, Feyerabend no limita su valor al mundo de lo físico y lo extiende al social. El cometido de tales principios no es provocar un acceso de locura antisistema, sino dejar abiertas las puertas a la transformación de la realidad y poner en acción un mecanismo de detección de nuestros supuestos ideológicos. Feyerabend defendía la imposibilidad de un conocimiento libre de la intervención del sujeto y por ello se esfuerza en comprender y sistematizar este hecho. Confundirlo con un activismo desestabilizador sería un error lamentable.

En cuanto a la organización escolar, creo que estos principios serían de una utilidad inestimable, especialmente considerando que las bases organizativas de la actual institución escolar carecen en gran medida de fundamentación «racional» a pesar de que se presente como una forma de organización técnico-racional. Desde el momento en que somos parte de esa organización juegan en nosotros/as elementos ideológicos, intereses y servidumbres cotidianas que nos dificultan visionar otras alternativas. Una herramienta útil para colocarnos en perspectiva diferente es el principio de contrainducción:

> Los ingredientes ideológicos de nuestro conocimiento y, más especialmente, de nuestras observaciones, se descubren con ayuda de teorías que están refutadas por ellos. *Se les descubre contrainductivamente*. (Feyerabend, 1989, p. 60).

Poner en pie una organización concreta que vaya por un camino distinto del que tenemos actualmente me parece tarea imprescindible, sin que ello suponga su sustitución por otro modelo completo y cerrado. Un buen antídoto para ello serán los principios de «proliferación de hipótesis» y de «contrainducción».

A partir de aquí intentaré caracterizar el «campo interseccional» o describir los atributos que lo definen en cuanto intento de organizar el «educarse con» al servicio de la ciudadanía.

Acción-experiencia-lenguaje-pensamiento son las figuras en que se expresa la actividad humana, un círculo que se desenvuelve en interacción con el/la otro/a y el mundo, yo-tú-mundo. Y ese

(10) K. FEYERABEND: *Contra el método*, Barcelona, Ariel, 1989.

desenvolvimiento será cualitativamente mayor cuanto mayor sea la interacción. Para ello hemos de facilitar las coincidencias o intersecciones entre sujetos ya que «educarse con» debe entenderse en su radical igualdad comunicativa (no de responsabilidades), si es que pretendemos que el educando elabore su propia interpretación del mundo, a la que tiene derecho como ciudadano/a. La igualdad comunicativa implica también un abanico de mediaciones personales diferentes que le faciliten «pronunciar» el mundo y asegurar así su acceso a éste desde perspectivas diferentes. Por tanto, cuantas más intersecciones tanto mejor.

Este planteamiento nos sitúa más allá de la organización técnico-racional actual y sobretodo más allá del símbolo por excelencia de ésta, la tríada profesor/a-ahora de clase-grupo clase, sometida, a su vez, a la exigencia del «logro» de objetivos, manifestación consecuente de la lógica instrumental presente en el concepto de programación. Frente a ello la interseccionalidad insiste en la posibilidad de interactuar subjetividades y en la elaboración de una interpretación del mundo como consecuencia directa de ellas. Nótese que a medida que el educando va produciendo su visión del mundo el papel que juega en el «campo» es mayor al aumentar su grado de autonomía y por tanto su probabilidades para interactuar con otros sujetos. Es un proceso en espiral en el que se incorpora progresivamente al referente de comprensibilidad para formar parte de él.

He aquí la primera caracterización del «campo interseccional», la primacía de la relación yo-tú-mundo sobre la eficacia lógico-instrumental y como consecuencia de ello su *deliberada debilidad estructural*, pues no pretende la coherencia interna por el método de la apelación a objetivos claramente identificables y mensurables. Por el contrario, asume la ambigüedad como un elemento que potencia la autonomía del sujeto al potenciar la actividad humana (en sus cuatro figuras).

La segunda caracterización es tan evidente que no requiere comentarios. La citada igualdad comunicativa, concretada la horizontalidad, disuelve el papel dominante jugado por el/la profesor/a, o cualquier otro agente, para dar paso a una *dialéctica cooperativa* en la que la idea de «hegemonía» es sustituida por la de «protagonismo compartido». Éste se desarrolla en el campo poli-experiencial que es el centro, donde lo que se juega y lo que se pone en cuestión son los intereses. De aquí surge la tercera caracterización: la dialéctica cooperativa se asienta, paradojas de la vida, en la *explicitación de intereses*, sean coincidentes o enfrentados, y no precisamente con la intención de conseguir consensos, sino para igualar o equiparar a los sujetos mediante el reconocimiento de esos intereses[11].

La cuarta caracterización tiene que ver con la del tiempo. El «campo interseccional» ha de considerar a los sujetos en su realidad concreta lo que nos conduce a la temporalidad. La razón es la más sencilla que pueda imaginarse. La distinción entre «íntima individualidad» (subjetividad) y soma, nos permite afirmar que

> lo que llamamos vida, sea una sucesión temporal de actos simples (Cordón, 1976, p.13).

Es llamativa la ausencia del tiempo en la consideración de la organización si no es para plasmarse en el horario, con toda la rigidez propia de las organizaciones estructuradas en función de la racionali-

(11) Sin duda un tema digno de una discusión profunda que no cabe en este breve artículo.

dad con respecto a fines y su huésped parásito, la creencia en que la ausencia de rigidez horaria implica desorden. Con todo, no es la faceta de la organización horaria a la que me referiré, sino a la duración como dimensión del aprendizaje.

Tomemos una programación. En ella aparecen secuenciados los contenidos, esto es, insertos en un orden lógico que implícitamente arrastra un orden supuestamente temporal. Es más, sin la recurrencia a ese orden temporal sería impensable la plasmación de la secuenciación en aprendizaje. Prestémosle un poco más de atención. La sucesión temporal es pensada como una suma de instantes que se corresponden con unidades de aprendizaje en las que se han dividido a su vez los contenidos, olvidando que el tiempo no se compone de instantes sino de lapsos de duración. El tiempo se asocia a una línea de instantes que puede ser recorrida en ambos sentidos, de atrás a delante y a la inversa. Tal consideración consiste en la espacialización del tiempo al recurrir a la yuxtaposición propia de la geometría para sustituir a la duración propia del tiempo.

> Las consecuencias de esta ilusión son innumerables. Nuestra apreciación de los hombres y los acontecimientos está enteramente impregnada de la creencia en el valor retrospectivo del juicio verdadero, en un movimiento retrógrado que la verdad ejecutaría automáticamente en el tiempo una vez planteada. Por el solo hecho de cumplirse, la realidad proyecta tras ella su sombra en el pasado indefinidamente lejano; parece así haber preexistido, bajo forma de posible, a su propia realización. De aquí fluye un error que vicia nuestra concepción del pasado; de aquí proviene nuestra pretensión de anticipar en toda ocasión el porvenir. (Bergson, 1972, p. 20).

Cuando programamos predecimos y afirmamos que sólo es real lo posible, en nuestro caso lo previsto, de tal manera que su existencia depende de su previsibilidad. Digamos que lo previsto, lo posible, termina por transformarse en criterio para juzgar la validez de lo que acontece. Lo imprevisible queda entonces apartado, desguarnecido de valor ontológico, reducido a una quimera. Y con lo imprevisible la creación, la originalidad. Porque únicamente eliminado la comprensión del tiempo como yuxtaposición,

> la duración se revelará tal cual, creación continua, surgimiento ininterrumpido de novedad. (Bergson, 1972, p. 15).

El aprendizaje, constreñido por la programación y sometido a la causalidad por ella impuesta, queda reducido a un recorrido prefigurado cuya validez reside en la repetición del orden encerrado en él. El corolario de esta visión es la presunción de la simultaneidad de instantes en los que se produce la apropiación del contenido por parte del/la alumno/a. Se admiten desviaciones de la simultaneidad, alumnos/as que no consiguen esa apropiación, de ritmos diferentes se dice, pero esto no afecta al centro de la argumentación, pues en principio la simultaneidad se toma como la posibilidad más probable. La programación considera que cada alumno/a es una cadena causal lógico-temporal que opera simultáneamente con otras cadenas. En otras palabras, que existe a priori una contemporaneidad de sucesos que ocurren en una única línea temporal. El examen es la representación idealizada de la simultaneidad. Y la evaluación la encargada de colocar a cada cual en el instante que le corresponde.

La ilusión de la simultaneidad se extiende también a la nefasta idea de «nivel de logro» o «consecución de objeti-

vos», al dar por sentado que la meta es equivalente para todos los sujetos (tendencia hiperacentuada en secundaria). Es algo así como el instante final de la línea temporal. Poco importa que para el sujeto cognoscente el aprendizaje sea un continuo que se desenvuelve en lapsos temporales que no están organizados ordinalmente, sino que son fluctuantes, elásticos, indistinguibles y con cierta «apertura», en los que la apropiación de contenidos no es lineal ni yuxtapuesta, sino interconexa y efectuada en el transcurso de la duración.

Organizar en la perspectiva temporal tiene dos implicaciones fundamentales. Una, *romper con la predeterminación de contenidos*. Dos, *concebir al individuo en su propia temporalidad referencial*. Respecto a la primera, no es éste el lugar para abordarla en detalle, pero sí para recordar que el «orden curricular», la selección, secuenciación y evaluación de contenidos, no debe necesariamente alojar en su seno un dinamismo finalista o, si se prefiere, no tiene por qué ser atravesado por la fatalidad. Respecto a la segunda, reafirmar que el aprendizaje se produce siempre en tiempo actual, no en el porvenir, y que por eso parece lógico organizar el presente en función del presente, dar al *yo* y al *tú* en su acercamiento al mundo para «pronunciarlo» la opción de la gratuidad temporal, sin que ello signifique eliminar el sentido de futuro, es decir, la proyección del aprendizaje hacia el futuro aceptando que es el presente el que le da sentido y no a la inversa.

En general, las consecuencias de adoptar este punto de vista me parecen evidentes para cualquiera que conozca la organización dominante en nuestro sistema educativo. El planteamiento interseccional parte de la concurrencia de sujetos no como factor inevitable que ha de ser o bien reducido a su elementalidad esencial o bien insertado en el conjunto, sino como factor definitorio que despliega su potencialidad en un «campo» de juego único en el que estamos todos/as y yo. Incorpora, así, el «universo-campo» en cuanto «referente inclusivo» indisociable de los sujetos que interseccionan formando una red[12] que reedita a su vez el «campo». Naturalmente, se nos presenta como subjetivo y espontáneo frente a la objetividad ordenada de otros planteamientos. En nuestra sociedad tecnificada parece ser que sólo aquello que se ordena hacia un fin tiene garantía de desarrollo: es la imagen del enjambre. Frente a ella la imagen de la espontaneidad: una serie de eventos esporádicos imprevisibles que provocan incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «Las profesiones como poder social: el caso de profesorado», en *Revista de Educación*, 324 (2001), pp. 143-154

ÁLVAREZ, J. F.: «Modelos humanos en incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2001), pp. 31-39.

TEDESCO, J. C.: «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2001), pp. 91-99.

FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1975.

CORDÓN, F.: *Pensamiento general y pensamiento científico*. Barcelona, Anthro-pos Editorial del Hombre y Editorial Ayuso, 1976.

— *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre, 1982.

BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, MEC/Paidós Ibérica, 1994.

FOUCAULT, M.: «La verdad y las formas jurídicas», en FOUCAULT, M., *Relaciones de poder,* Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, pp. 169-281 .

— «De la naturaleza humana: Justicia contra poder», en Foucault, M., *Relaciones de poder,* Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, pp. 57-103.

FEYERABEND, P. K.: *Contra el método*. Barcelona, Editorial Ariel, 1989.

BERGSON, H.: *El pensamiento y moviente*. Buenos Aires, Editorial La Pléyade, 1972.

MICHEL, A.: «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades», en *Revista de Educación,* número extraordinario (2002), pp. 13-23.

SANZ FERNÁNDEZ, F.: «El futuro de la educación social», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2002), pp. 125-147.

PEDAGOGÍAS DE LA MODERNIDAD Y DISCURSOS POSTMODERNOS SOBRE LA EDUCACIÓN

ANA AYUSTE GONZÁLEZ (*)
JAUME TRILLA BERNET (*)

RESUMEN. Este trabajo trata, en su primera parte, sobre la identificación y ordenación de paradigmas, teorías, corrientes o tendencias educativas de la modernidad (y más concretamente, del siglo XX). En relación con ello se propone y ejemplifica un sistema taxonómico que combina criterios teleológicos y epistemológicos. A partir de la constatación de la ausencia de pedagogías relevantes genuinamente postmodernas, en la segunda parte del artículo se indaga sobre el tipo de discurso pedagógico que hasta ahora ha sido capaz de generar el pensamiento postmoderno. Una de las conclusiones que se razonan es la de que este pensamiento ha producido un discurso crítico sobre la educación de cierto interés, pero que ha sido notoriamente estéril en cuanto a la dimensión normativa de la pedagogía. Y ello, debido a los propios presupuestos postmodernos.

ABSTRACT. The first part of this paper deals with the identification and classification of educational paradigms, theories and trends of modernity (and more specifically those of the 20th Century). A taxonomic system which combines theological and epistemological criteria is proposed and exemplified. Given the absence of relevant, genuinely post-modern pedagogies, the second part of this paper investigates the type of pedagogical discourse which so far has been capable of generating post-modern thought. One of the conclusions drawn is that this type of thinking has produced a critical discourse regarding education of some interest, but which has been markedly sterile in terms of pedagogical norms. This is due to the given post-modern presuppositions.

He construido castillos en el aire tan hermosos que me conformo con las ruinas[1]. Jules Renard

(*) Universidad de Barcelona.

(1) (*Diario 1887-1910*. Barcelona, Mondadori, 1998, p. 35.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 219-248.
Fecha de entrada: 07-07-2003 Fecha de aceptación: 06-10-2003

INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades que conlleva la elaboración de los programas de determinadas asignaturas pedagógicas, es la de elegir y ordenar las tendencias (o teorías, paradigmas, corrientes... educativas) que debieran ser tratadas en el curso. Un problema parecido (en realidad, prácticamente idéntico) es el que tienen los autores de manuales universitarios para aquellas materias o quienes han de elaborar un proyecto docente para presentarse a unas oposiciones. El problema, como ya se ha sugerido, es doble: seleccionar de entre la diversidad de corrientes existentes las más relevantes o significativas; y presentarlas de una forma más o menos ordenada a partir de determinados criterios que eviten la apariencia de una simple enumeración arbitraria.

En realidad, seleccionar y ordenar los contenidos es una exigencia didáctica presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, una tarea común a cualquier materia. Lo que ocurre es que en algunas de ellas esta tarea didáctica presenta dificultades añadidas previas que son fruto de la naturaleza y del estado propio de las disciplinas de que se trate. En las ciencias –digamos– duras, aunque en ellas puedan coexistir diversos paradigmas, teorías y opciones metodológicas, la identificación de los mismos resulta relativamente clara; puede haber debate entre tales opciones, pero también un acuerdo básico sobre cuáles son estas opciones. En las ciencias humanas y sociales (y quizá aun más en la pedagogía, por su carácter normativo), en cambio, este acuerdo sobre la identificación y ordenación de paradigmas, teorías, corrientes, tendencias... resulta mucho más difícil. A la discusión entre los supuestos paradigmas precede la duda sobre cuáles sean éstos o, incluso, sobre si los hay o no los hay. Tomando la idea de Kuhn, diríamos que tales disciplinas se encuentran en un estado preparadigmático (Kunh, 1975).

Este trabajo pretende incidir, en su primera parte (*Ordenar pedagogías*), en el problema de la identificación y ordenación de teorías, corrientes o tendencias pedagógicas; para simplificar, en lo sucesivo las llamaremos *pedagogías*, y en el contexto de este artículo estipulamos como tales: a todos aquellos conjuntos diferenciados de contenidos (interpretaciones, principios, sistemas, normas, métodos...) relativos a la educación que cumplan las tres condiciones siguientes:

- *Que se refieran a la educación a partir de un cierto nivel de amplitud o globalidad.* Con eso queremos decir que aquí no consideraremos como *una pedagogía*, por ejemplo, a una metodología didáctica concreta para enseñar ciencias naturales, a un determinado sistema de evaluación educativa o a una teoría sobre las causas del fracaso escolar. No consideraremos pues a las que podrían llamarse «teorías de los elementos del proceso educativo» (teorías sobre el educando, sobre el educador, sobre los fines de la educación, sobre los instrumentos de la educación...) y «teorías sectoriales de la educación» (teorías didácticas, de la orientación, de la organización escolar...)[2], sino fundamentalmente a las teorías

(2) Por supuesto que todo ello es conocimiento pedagógico, pero entenderemos que tales conjuntos de contenidos no constituyen todavía, en tanto que parciales o sectoriales, *pedagogías* en el sentido que, en el marco de este trabajo, damos a esta palabra.

generales de la educación (Trilla, 1987)[3].

- *Que tales conjuntos de contenidos tengan una voluntad de coherencia interna.* Es decir, que no constituyan una simple acumulación o amontonamiento de conocimientos dispersos y quizá contradictorios, sino que entre ellos exista un grado razonable de congruencia, continuidad, unidad de planteamiento, etc. En este sentido, un *diccionario* o una *enciclopedia* de pedagogía (a no ser de los denominados "de autor") no sería *una pedagogía*, pero sí lo podría ser, en general, un *tratado* de pedagogía.

- *Que incluyan como parte esencial contenidos de carácter normativo.* Entendemos como *pedagogías* aquéllas que no sólo consisten en un conjunto de saberes descriptivos y/o explicativos sobre el hecho educativo, sino que también se comprometen en la formulación de finalidades, normas, principios o procedimientos para orientar la acción educativa. *Una pedagogía* no se contenta con el *cómo es* la educación, sino que asume como reto esencial el *cómo debe ser* la educación y *cómo conseguir que lo sea*. Más adelante nos será útil distinguir entre *pedagogías* y *discursos sobre educación*: a estos últimos no les sería exigible esta voluntad normativa.

Estipulado qué entenderemos aquí como *pedagogías*, digamos que el intento de ordenación que de las mismas presentaremos en este artículo va a referirse fundamentalmente a pedagogías del siglo XX. Éste era exclusivamente el propósito inicial. Pero el proceso de elaboración del artículo nos ha llevado a ampliarlo con una segunda parte (*Postmodernidad y educación: ¿pedagogías o discursos?*) que ha resultado ser tan larga como la primera. Este añadido ha sido fruto de una constatación y una pregunta. La constatación es que, como se verá, el cuadro taxonómico de pedagogías del siglo XX, que después presentaremos, no incluye pedagogías *postmodernas*. Y no las incluye no porque los autores decidieran, de entrada, excluirlas, sino porque creen que en realidad no las hay. Sin duda el discurso postmoderno (y la presunta realidad postmoderna) han generado pensamiento y debate sobre la educación; pero de lo que dudamos es de que existan *pedagogías* postmodernas, en el sentido estipulado más arriba. A reflexionar sobre ello es a lo que estará dedicada la segunda parte del artículo.

ORDENAR PEDAGOGÍAS

FORMAS Y PROPUESTAS PARA ORDENAR PEDAGOGÍAS

Aunque, como hemos dicho, no es fácil identificar y ordenar corrientes pedagógicas, las exigencias académico-didácticas y el reto epistemológico de sistematizar el

(3) Aunque esto último, con una precisión: la de que sí consideraremos como *pedagogías*, a aquellos planteamientos educativos que aun no pretendiendo abarcar la globalidad del universo educativo se hayan referido a una parcela suficientemente amplia y significativa del mismo. Así, consideraremos como una pedagogía, pongamos por caso, a la de Freinet; cierto es que la suya es fundamentalmente escolar, pero siendo la escuela una institución tan extendida y paradigmática del universo educativo, ello será suficiente para que podamos incluir a las aportaciones del educador francés en la consideración de lo que estipulamos como *pedagogías*.

conocimiento han conducido a diferentes propuestas e intentos clasificatorios. En lo que sigue citaremos y comentaremos algunos de ellos.

Una de las propuestas más utilizadas en los últimos años consiste en la aplicación al caso pedagógico de la distinción, elaborada por Habermas en *Conocimiento e Interés* (1989), entre tres tipos diferentes de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales. Para Habermas el conocimiento tiene que ver con las necesidades o intereses que mueven a las personas a conocer, y tales intereses pueden ser de tres tipos: el interés técnico motivado por el deseo de dominar la naturaleza, el interés práctico que es el que lleva a las personas a entenderse y, por último, el interés emancipatorio propio de las teorías críticas que pretenden conocer la realidad para transformarla. Esta distinción daría lugar a tres paradigmas distintos: el positivista, el interpretativo y el crítico. En el campo del conocimiento educativo entre los primeros autores en emplear tal distinción están Carr y Kemis (1988, 1990). Posteriormente, aunque con distintos matices conceptuales y variantes terminológicas[4], esta manera de diferenciar entre paradigmas pedagógicos (o modelos, concepciones, corrientes...) se ha convertido en muy usual y casi en un lugar común.

El uso y la extensión de este sistema triádico para diferenciar pedagogías es justificable dado que tiene ciertas ventajas: resulta conceptualmente claro y goza de un pedigrí intelectualmente prestigioso. También es cierto que su utilización suele ir acompañada de valoraciones connotativas (o incluso denotativas) de tipo ideológico: no deja de ser curioso, aunque fácilmente explicable, que quienes más la usan son quienes, directa o indirectamente, se apuntan al paradigma crítico. Pero el problema de esta distinción paradigmática es que quizá tenga un origen demasiado externo o exterior a la pedagogía; es decir, que se trata de un molde conceptual o epistemológico que no siempre se aviene a la naturaleza propia del conocimiento pedagógico. Es por eso que el esquema resulta útil y funciona muy bien en abstracto (esas tablas que describen comparativamente las características de cada uno de los tres paradigmas), pero en cambio rechina un poco más cuando hay que ubicar en él autores o pedagogías concretas. A lo sumo se cita entonces a un número muy reducido de autores que supuestamente resultarían muy emblemáticos de cada paradigma: Freire, pongamos por caso, es siempre el ejemplo emblemático del paradigma crítico. Lo que ocurre, sin embargo, es que las pedagogías concretas, las pedagogías con nombres y apellidos, las pedagogías mínimamente amplias que a la vez son reflexivas, normativas y prácticas, suelen ser muy versátiles y se resisten a dejarse ubicar unilateralmente en alguno de los tres cajones. En ellas no resulta difícil encontrar, a la vez, enunciados y contenidos positivistas o tecnológicos, reflexiones y discursos comprensivos acreditables en el paradigma interpretativo, y proyecciones y propuestas típicamente críticas. Sin ir más lejos, en la misma obra de Freire, emblema como hemos dicho del modelo crítico, hay propuestas metodológicas perfectamente legibles desde un planteamiento tecnológico y, no hay que decirlo, contenidos discursivos que para nada le harían ascos a una etiqueta hermenéutica.

---

(4) Por ejemplo, al positivista se le ha llamado tecnológico, al interpretativo, hermenéutico, o al crítico, dialéctico. Colom, por su parte, propone llamar «conductista» al tecnológico puesto que para él los tres serían tecnológicos (COLOM, 2002, p. 164).

Otras varias propuestas para ordenar pedagogías comparten con la que acabamos de comentar la dificultad de resultar excesivamente exteriores al propio conocimiento pedagógico. Nos referimos, en general, a aquellas que parten de categorías propias de disciplinas próximas a la pedagogía o que también abordan el fenómeno educativo desde sus respectivas ópticas. Cuando se distingue entre pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia[5], o cuando se habla de pedagogía idealista, materialista, existencialista... se están utilizando criterios de demarcación filosóficos para clasificar pedagogías. Lo mismo ocurre, pero ahora desde la psicología, cuando se habla de psicología asociacionista o conductista, psicoanalítica, cognitivista, constructivista...; o desde la economía o la sociología, cuando hablamos de la teoría del capital humano, del credencialismo, de la teoría de la correspondencia, de las corrientes funcionalistas, de la teoría de la reproducción, etc. De todas estas distinciones surgen formas diferentes de roturar el universo del conocimiento sobre la educación, y cada una de ellas enfatiza dimensiones o aspectos distintos y seguramente complementarios del fenómeno educativo. La educación supone aprendizaje y, por tanto, de las distintas teorías psicológicas del aprendizaje pueden desprenderse también diferentes formas de interpretar lo educativo; la educación es también un hecho social y, por tanto, las diversas corrientes sociológicas suponen sendos enfoques de la realidad educativa. Y en este sentido, si se construyen con un mínimo rigor, todas aquellas clasificaciones pueden ser válidas y útiles. Sin embargo, por el hecho de tener un origen exterior a lo pedagógico y por parciales en el sentido que sólo enfatizan la dimensión de lo educativo que corresponde a la disciplina de que se trate, estos sistemas de ordenación tienen los mismo límites que la distinción *habermasiana* que comentábamos antes. Las que acabamos de citar ordenan filosofías o psicologías o sociologías de la educación, y cuando así se presentan nada hay que oponer a tales intentos. El problema está en los casos en que con tales criterios o categorías se pretenden clasificar pedagogías en el sentido estipulado al principio del artículo, porque entonces, como decíamos, los encuadres rechinan demasiado.

Aparte de estos intentos clasificatorios desde criterios externos, ha habido otras formas de presentación de corrientes y tendencias pedagógicas que también han sido muy utilizadas. Se trata de formas de presentación que resultan como más genuinamente pedagógicas. Nos referimos a repertorios de corrientes pedagógicas como el que distingue entre, por ejemplo, pedagogía tradicional, pedagogía activa, pedagogía antiautoritaria, etc. Este tipo de presentación ha sido y sigue siendo muy usual en programas de materias pedagógicas generales y en obras que tratan de reflejar los autores y tendencias más significativos de la pedagogía contemporánea[6]. El esfuerzo o la aportación de propuestas como éstas, está más en la selección que en la ordenación de las corrientes a partir de criterios que puedan ayudar a presentarlas de manera agrupada y no como una simple enume-

(5) B. Suchodolski utilizó estas categorías para hacer una lectura global de la historia de las teorías educativas (B. SUCHODOLSKI, 1986).

(6) Nos referimos a obras como las que ya peinan canas de AVANZINI (1977), PALACIOS (1978), JUIF y LEGRAND (1980), o las más actuales de COLOM, BERNABEU, DOMÍNGUEZ, SARRAMONA (1997) o TRILLA (2001), pasando por otras muchas de años intermedios que sería largo localizar y citar.

ración. Es decir, no se trata de taxonomías ni casi de ordenaciones sino de repertorios de pedagogías que se aglutinan alrededor de un rasgo de identidad o de una idea fuerte común a todas ellas: activismo (Escuela Nueva, Montessori, Decroly, Ferriere...), antiautoritarismo (Neill, Rogers, Pedagogía Institucional ...), pedagogías socialistas (Makarenko, Suchodolski...), desescolarización (Goodman, Illich, Reimer...), etc.

UNA PROPUESTA MÁS

Seguidamente vamos a proponer una forma más de ordenar pedagogías. Es una propuesta que intenta superar no todos, pero si algunos de los límites o problemas de las que acabamos de presentar. No será, como las últimas que hemos visto, una simple enumeración o repertorio de corrientes pedagógicas, sino que distribuirá a éstas según determinados criterios explícitos. Criterios, sin embargo, que procuraremos que sean relativos a aspectos pedagógicos relevantes. Concretamente, la propuesta siguiente combina dos criterios distintos. El primero, de carácter teleológico, nos va a permitir identificar las pedagogías por la función social que cada una de ellas asigna a la educación; y, el segundo criterio, de carácter epistemológico, tiene que ver con el tipo de conocimiento pedagógico que se produce. En otras palabras, esta manera de ordenar o de clasificar las diferentes pedagogías modernas nos informa, por un lado, de un elemento pedagógico clave de naturaleza ideológica, y, por el otro, de su grado de practicidad y de vinculación con la realidad educativa.

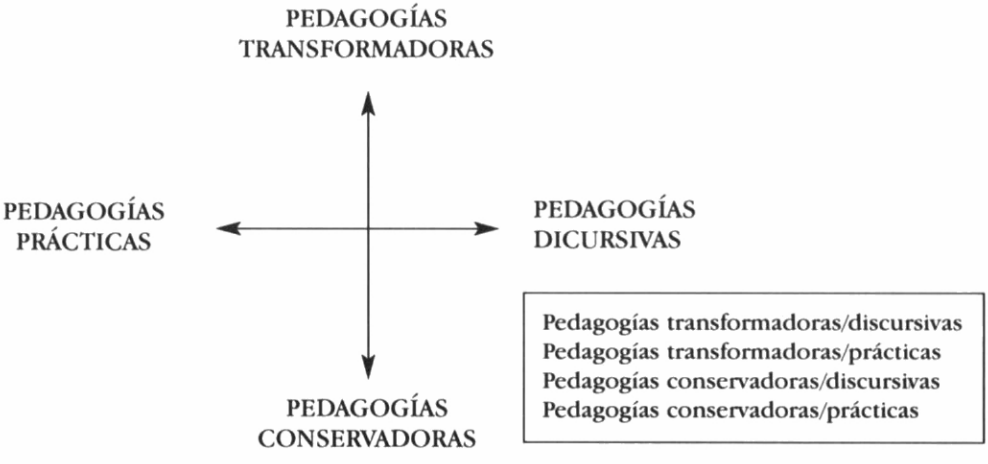
- Según la función sociopolítica atribuida a la educación, las pedagogías podrían ordenarse a partir de un eje *transformación/conservación*:
  - *Pedagogías transformadoras*: contienen –en diferente grado– una dosis importante de análisis crítico sobre las relaciones de poder y las desigualdades sociales que se dan en los diferentes sistemas que conforman la sociedad (político, económico, educativo, cultural, etc.), pero conciben simultáneamente la educación como una herramienta de cambio, y proponen acciones educativas y sociales encaminadas a promover la transformación social.
  - *Pedagogías conservadoras*: éstas, lejos de la perspectiva crítica de las anteriores, no cuestionan las condiciones sociales en las que las instituciones educativas se hallan inmersas, y entienden la educación exclusivamente como un proceso de adaptación de las personas a su medio social, cultural, etc. Al no cuestionar los aspectos centrales de las estructuras sociales y educativas, ponen el acento en aquello que consideran que puede mejorar la función adaptativa o reproductora del proceso educativo, contribuyendo a conservar así el sistema organizativo, la cultura, los valores establecidos, etc.
- Con arreglo a si la pedagogía en cuestión se circunscribe exclusivamente al terreno de la producción teórica o si además tiene un correlato más o menos directo con la práctica, podríamos ordenar las teorías educativas según un eje practicidad/discursividad:
  - *Pedagogías discursivas*: son aquellas en las que predominan los contenidos discursivo-

reflexivos. Es decir, las teorías que se preocupan sobre todo de repensar y sistematizar una serie de conocimientos acerca del fenómeno educativo con la finalidad de explicarlo y orientarlo, pero que no parten de experiencias educativas concretas y significativas. Estas pedagogías suelen tomar como referentes otras teorías, aportaciones de diferentes ciencias (psicología, antropología, etc.), planteamientos políticos, filosóficos, religiosos, etc., elaborando conocimiento pedagógico con un alto grado de abstracción. Obviamente, pueden tener repercusiones en la realidad o la práctica educativa, pero éstas suelen ser diferidas y más o menos difusas.

– *Pedagogías prácticas*: en éstas encontramos además de aspectos teóricos o de fundamentación –que pueden ser de la envergadura o no de las anteriores– una correspondencia directa con la práctica. Nos referimos, por tanto, a aquellas teorías que se han confeccionado en interacción directa con la práctica. La práctica o la experiencia no es sólo una fuente privilegiada de información, sino que constituye un ingrediente imprescindible en el proceso de fundamentación teórica y el lugar en el que la teoría se expresa de la forma más clara.

De la combinación de ambos criterios de clasificación obtenemos cuatro clases diferentes de pedagogías que pueden expresarse gráficamente en un plano cartesiano (figura I). En el eje de las ordenadas nos encontramos las transformadoras y las conservadoras, y en el eje de las abscisas las pedagogías discursivas y las prácticas. Ambos ejes deben entenderse como un *continuum*, de forma que las pedagogías se sitúan en el plano en función de sus énfasis respectivos sobre la función sociopolítica que se adjudica a la educación y el tipo de conocimiento pedagógico predominante en su contenido.

FIGURA I



EJEMPLIFICACIÓN DEL CUADRO

Una vez presentados los criterios y el cuadro resultante, veamos a título de ejemplo cómo podrían distribuirse en él algunas pedagogías relevantes de la modernidad. Pero antes de entrar en ello hay que introducir algunas puntualizaciones.

En primer lugar, que se trata sólo de un intento de ejemplificación. Los nombres propios o corrientes pedagógicas identificables que aparecen en el esquema son sólo una muestra de los existentes. Los hemos elegido en razón de su significatividad para poder ilustrar las diferentes formas de ubicarse en relación con los criterios empleados. Son todos los que están pero, desde luego, no están todos los que son: tampoco cabrían[7]. Los seleccionados son autores o tendencias que han estado presentes en la pedagogía del siglo XX; aunque hubiéramos podido extendernos hacía atrás en el tiempo, nos ha parecido que esta acotación temporal permite establecer comparaciones entre las pedagogías incluidas en el esquema.

En segundo lugar, hay que decir también que, como no podía ser de otra manera, la ubicación de los ejemplos es sólo aproximativa. Aparte de las dificultades gráficas para su representación, la misma versatilidad de algunas teorías, así como la evolución del pensamiento de ciertos autores, dificultan el intento de situarlos exactamente en unas u otras coordenadas del esquema. Por otro lado, resulta inevitable que nuestra propia subjetividad interpretativa juegue un cierto papel en el momento de asignar a cada cual su lugar. Aún así, creemos poder justificar, como se verá enseguida, la distribución propuesta.

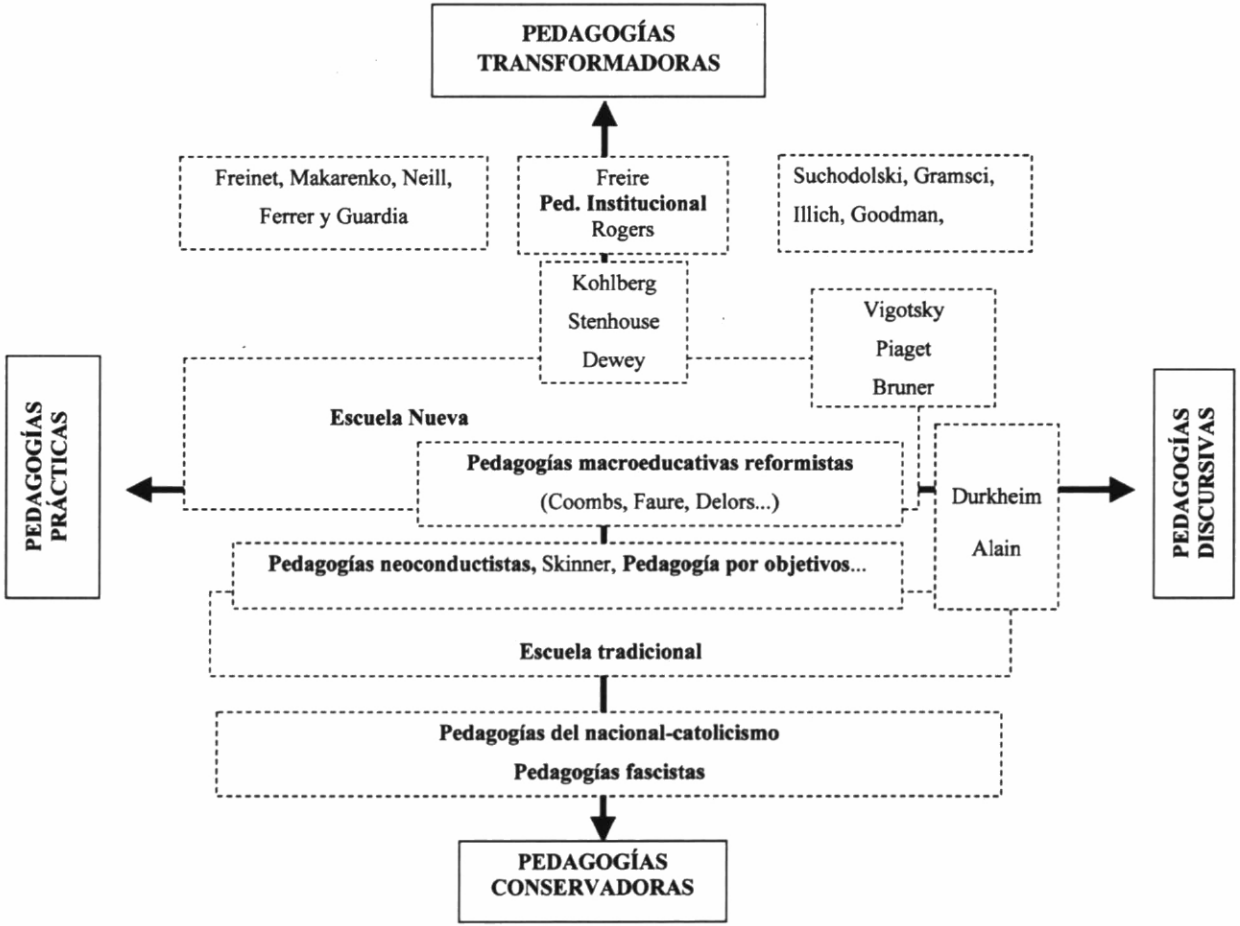
En tercer lugar, como se puede apreciar en el cuadro, hemos ensayado algunas agrupaciones. Estas agrupaciones, aunque tampoco son del todo arbitrarias, tienen principalmente la función de facilitar la lectura del esquema (sin ellas aparecería como un puro amontonamiento de nombres). Las relaciones de vecindad establecidas tienen que ver, sobre todo, con los dos criterios mencionados antes, y no necesariamente con otros motivos de proximidad o coincidencia en otros aspectos pedagógicos o ideológicos.

Finalmente, decir que también tiene su explicación el hecho de que en la parte superior del esquema aparezcan más nombres propios que en la inferior. En la pedagogía del siglo XX han sido más notorias las tendencias y autores renovadores que los otros. Eso no significa, sin embargo, que en la realidad educativa hayan sido aquéllos los dominantes: sólo significa que las pedagogías innovadoras han resaltado más. Las pedagogías conservadoras, la escuela tradicional, etc. han sido seguramente las mayoritarias pero a la vez también las más anónimas, pues sus nombres célebres, los grandes creadores de tales pedagogías habría que buscarlos en épocas anteriores; justamente en las épocas en las que sus aportaciones, seguramente, no fueron conservadoras ni tradicionales.

Con todas estas precauciones a continuación comentaremos brevemente los ejemplos incluidos en la figura II.

(7) Un ejercicio heurístico interesante sería plantearse dónde se ubicarían otros autores, experiencias y concepciones pedagógicas del siglo XX que, por motivos de espacio u otros, no hemos incluido en el cuadro. Podría ser incluso un ejercicio didáctico a realizar en clase con alumnos ya un poco informados. Por ejemplo, donde cabría situar a Ausubel, la Institución Libre de Enseñanza, la Pedagogía Waldorf, Janusz Korczak, la Escuela de Barbiana y un etcétera tan largo como se quiera. Sería algo así como uno de esos ejercicios de geografía en los que los alumnos han de localizar en un mapa mudo ciudades, accidentes geográficos, etc. En nuestro caso, obviamente, el ejercicio debería consistir no sólo en ubicar, sino también en argumentar y discutir las ubicaciones decididas.

FIGURA II


PEDAGOGÍAS TRANSFORMADORAS
Freinet, Makarenko, Neill, Ferrer y Guardia
Freire
Ped. Institucional
Rogers
Suchodolski, Gramsci, Illich, Goodman,
Kohlberg
Stenhouse
Dewey
Vigotsky
Piaget
Bruner
PEDAGOGÍAS PRÁCTICAS
Escuela Nueva
Pedagogías macroeducativas reformistas
(Coombs, Faure, Delors...)
Durkheim
Alain
PEDAGOGÍAS DISCURSIVAS
Pedagogías neoconductistas, Skinner, Pedagogía por objetivos...
Escuela tradicional
Pedagogías del nacional-catolicismo
Pedagogías fascistas
PEDAGOGÍAS CONSERVADORAS

En la parte más alta del esquema podemos encontrar a los pedagogos y pedagogías transformadoras. Pedagogías, unas más radicales que otras, pero todas ellas críticas con la educación dominante de su época y con la sociedad que las cobijaba. Éstas confían, además, en la potencia de la acción educativa como factor de transformación social. En la parte superior izquierda hay algunos nombres de pedagogos transformadores fundamentalmente prácticos (Freinet, Makarenko, Neill, Ferrer y Guardia, Escuela de Barbiana...); es decir, personajes que han pasado a la historia sobre todo por aquello que hicieron y no sólo por lo que pensaron. Destacan más por sus realizaciones directas y por las influencias que ellas generaron, que por la finura, profundidad o sistematización de sus elaboraciones teóricas. Crearon escuelas, experimentaron nuevos métodos y técnicas y lo supieron narrar todo muy bien: se les recuerda por todo eso más que por los conceptos o por las construcciones intelectuales que elaboraron.

Freinet es bastante indiscutible en este apartado porque cumple con todos los criterios que justificarían su ubicación: confianza en la capacidad transformadora de la acción escolar, practicidad... Sus reflexiones teóricas no pasan inadvertidas, pero tampoco alcanzan la potencia de sus aportaciones prácticas y técnicas. Makarenko y Neill fueron dos potentísimos educadores que construyeron sus respectivos sistemas pedagógicos por medio de su propia práctica y que supieron explicar y transmitir magníficamente sus realizaciones. Por contexto e ideología, cada uno hizo énfasis en determinados valores de la modernidad: Neill en la libertad y en la individualidad, y Makarenko en la igualdad y la colectividad. Sus énfasis en tales valores fueron tan radicales que eso mismo quizá les llevó a no relegar los restantes. Ferrer y Guardia, con sus particularidades, también cuadra en este grupo; quizá pedagógicamente menos original que los anteriores, pero políticamente tanto o más beligerante que ellos.

En el lado superior derecho hay también autores y pedagogos transformadores. Pero están ahí por haberse dedicado más a pensar críticamente la educación que en llevarla ellos mismos a cabo. Gramsci o Suchodolski desde el marxismo; Goodman o Illich desde un progresismo liberal y radical.

En el mismo cuadrante aparecen juntos por psicólogos, Vigotsky, Piaget y Bruner. Sus contribuciones se enfrentaron a los paradigmas de la psicología dominante (asociacionismo, conductismo...) y de la didáctica tradicional, además de conceptualizar una nueva forma de entender el desarrollo cognitivo. Desde perspectivas diferentes, estos tres autores ponen el énfasis en las capacidades de aprendizaje de las personas y en los procesos de interacción en la construcción del conocimiento. Sus teorías sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje han resultado imprescindibles para fundamentar muchas de las teorías y prácticas educativas coetáneas y posteriores, en el sentido de remarcar la importancia de la educación centrada en la actividad de los estudiantes y de la cultura en la construcción de significados.

Aún en el extremo superior, pero en la mitad del eje practicidad/discursividad, hemos puesto tres ejemplos de aquellos casos en los que no sabríamos si destacar su aportación reflexiva o su labor práctica. Freire es uno de los ejemplos más claros de continuidad y coherencia entre un pensamiento pedagógico de profundidad notable y una aportación metodológica indiscutiblemente fructífera. El movimiento de la Pedagogía Institucional francesa que tuvo, sobre todo en la década de los años setenta, una audiencia considerable

y que aglutinó las más varias influencias y conexiones progresistas de la época (marxismo, psicoanálisis, psicología humanista, pedagogía freinetiana, anarquismo sesentaiochista, antipsiquiatría y contracultura), también presentó una faz teórica de cierto relieve (Lobrot, Lapassade, Loureau) acompañada de ensayos prácticos (Oury, Vásquez...). Y Carl Rogers, a partir de sus teorías y métodos psicoterapéuticos, desarrolló, practicó e inspiró la teoría y la práctica de la llamada «pedagogía no directiva».

Un poco más abajo, pero en la mitad del eje por la misma razón que la de los ejemplos anteriores, encontramos a Dewey, a Stenhouse y a Kohlberg. Todos ellos destacan por una defensa decidida de la democracia y por sus propuestas pedagógicas en este sentido. Además de que sus notables reflexiones teóricas (las del primero quizá las más influyentes del siglo XX) han servido como fundamento de otras teorías y realizaciones educativas, ellos mismos mantuvieron una vinculación concreta con la práctica pedagógica: Dewey con su Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago; Stenhouse por medio de su *Humanities Curriculum Project*; y Kohlberg con sus experiencias sobre comunidades justas. Si se encuentran un poco más abajo que Freire o la Pedagogía Institucional es porque, a pesar de su compromiso con los valores democráticos y con la defensa de la escuela pública, su crítica a los sistemas sociales y políticos establecidos y/o sus propuestas pedagógicas no tienen la radicalidad de los anteriores.

Luego, ocupando un espacio muy amplio, localizamos a la Escuela Nueva. La razón de que ocupe una parcela mayor que el resto se debe al número de relevantes pedagogos y pedagogas, así como de métodos y experiencias escolares que pueden inscribirse en este movimiento (Montessori, Decroly, Ferrière, Kerchensteiner, Claparède, etc.). Asimismo, ocupa un lugar central porque sus aportaciones fueron tanto teóricas como técnicas y prácticas. En cuanto a su lugar en el eje vertical, señalar que la Escuela Nueva abarcó un espectro ideológico relativamente amplio y plural. El grueso de sus autores y experiencias cabría situarlo en una tendencia liberal burguesa pero inequívocamente democrática y progresista para su época. Pero también cabría localizar autores, más o menos homologables en cuanto a técnica pedagógica con los canónicos de la Escuela Nueva, que se situarían ideológicamente más arriba o más abajo en aquel espectro. Por arriba pondríamos, por ejemplo, al ya citado Freinet, que es heredero directo (y casi miembro) de la Escuela Nueva, pero ideológicamente bastante más comprometido con la izquierda política y social. Por abajo, podría citarse al Padre Andrés Manjón, metodológicamente muy asimilable al activismo pedagógico de la Escuela Nueva, pero políticamente muy distante de los planteamientos mayoritarios de la misma.

En la parte baja del esquema nos encontramos con pedagogos y pedagogías conservadoras. Algunas más que otras, pero todas ellas coinciden en la función social que otorgan a la educación: adaptar a las personas a la sociedad. Pero antes de entrar en las teorías y prácticas educativas conservadoras habría que ubicar a ciertos planteamientos que tienden a situarse en algún lugar intermedio entre aquellas y las transformadoras. Por ejemplo, los planteamientos de las que podríamos llamar «pedagogías macroeducativas reformistas», que podrían ejemplificarse con las conocidas obras escritas o dirigidas por Coombs (1971, 1985), Faure (1972) y Delors (1996). Las llamamos «macroeducativas» porque pretenden ocuparse globalmente de la realidad educativa (tanto

en su ámbito formal como en los no formal e informal) y por interesarse más por la política y planificación educativa que por los aspectos internos y didácticos de las instituciones de enseñanza. Y también las llamamos «reformistas» ya que abogan por el cambio en los sistemas educativos sin poner muy beligerantemente en cuestión los marcos sociopolíticos y económicos que los sustentan; digamos que apuestan por la modernidad pero sin poner en tela de juicio determinados aspectos estructurales que son los que precisamente impiden de hecho el logro de ciertos valores de la modernidad. En general, la parte proyectiva de este discurso es de signo progresista, pero expresada con la suficiente generalidad y retórica como para que pueda ser asumida, sin compromisos expresos, por el más amplio sector del espectro político democrático: estos autores y obras –significativamente vinculados o auspiciados por organismo internacionales– han podido ser citados, sin necesidad de hacer un gran alarde de hipocresía o cinismo, por la derecha, la izquierda y el centro. Las aportaciones de estas pedagogías macroeducativas destacan más en el diagnóstico que hacen del estado de la educación que por las realizaciones prácticas que han generado. Aún así, se hallan en sus obras significativas recomendaciones que han servido como referencia y legitimación de políticas y programas educacionales; por esta razón, si bien están situados más hacia el lado de las pedagogías discursivas, también ocupan un espacio del de las prácticas.

El espacio central y más amplio de las pedagogías conservadoras debe ocuparlo, por supuesto, la llamada escuela (o pedagogía) tradicional. Sin duda, un significante ambiguo y complejo, pero con el que se ha querido nombrar una realidad que cubrió una buena parte del sistema escolar real del siglo pasado, y que sirvió como referencia negativa de la gran mayoría de las pedagogías progresistas de la parte superior del cuadro. La pedagogía tradicional englobó un amplio y variado conjunto de prácticas heredadas, pero con escasa teorización de relieve realizada durante el siglo XX (después ya mencionaremos alguna excepción notable). Precisamente, los creadores de la después considerada escuela tradicional fueron anteriores (Comenio, Lancaster, Jesuitas, San Juan Bosco, Juan Bautista de la Salle, Herbart...); autores y pedagogías que ciertamente, en su momento, supusieron innovaciones importantes. Es decir, la escuela tradicional ha tenido en el pasado siglo muchísimos practicantes pero pocos teorizadores y defensores destacables.

A algunos componentes de la misma se les pretendió lavar la cara y se barnizaron de modernidad y tecnología con determinados planteamientos cientificistas: los de la llamada «Pedagogía por Objetivos», por ejemplo. Ello en conexión con ciertas teorías conductistas y neoconductistas del aprendizaje como la de Skinner. Para Skinner cualquier conducta puede explicarse mediante mecanismos asociativos y reforzadores. El sujeto se limita, así, a responder a los estímulos de su entorno. Por otra parte, al prestar atención sólo a las conductas observables, Skinner desdeña la actividad interna de los sujetos y su capacidad para actuar más allá de una respuesta condicionada por el medio. A este grupo lo hemos puesto abarcando un espacio amplio del eje practicidad/discursividad porque además de elaboraciones teóricas sobre el aprendizaje, son reseñables determinadas aportaciones prácticas (la enseñanza programada, máquinas de enseñar, etc.) y también por haber proporcionado, junto con otros autores, fundamentación psicológica a metodologías tecnologistas neotradicionales como, por ejemplo, la ya citada pedagogía por objetivos.

En la parte sur de las pedagogías discursivas, y solapándose con el espacio de la pedagogía tradicional, hemos puesto dos nombres propios: Durkheim y Alain. Ambos son ejemplos notorios del reducido grupo de teóricos de la educación importantes del siglo XX que no cabe apuntar en el registro de las pedagogías progresistas. Los dos intentaron recuperar algunos valores o aspectos nada desdeñables de la pedagogía tradicional que ciertas pedagogías innovadoras coetáneas, bien o mal entendidas, habían puesto en cuestión: los modelos, el esfuerzo, la autoridad moral e intelectual del profesor.

Y ya en el extremo sur del esquema (tan en el extremo que incluso habría que ponerlas más abajo de la flecha de las teorías y prácticas conservadoras), tendríamos las pedagogías generadas por los sistemas políticos totalitarios prodigados durante el siglo XX: pedagogías fascistas, del nacional-catolicismo, del integrismo y fundamentalismo religioso, etc.

POSTMODERNIDAD Y EDUCACIÓN: ¿PEDAGOGÍAS O DISCURSOS?

Anticipábamos en la introducción que dedicaríamos la segunda parte del artículo a reflexionar sobre la inexistencia de pedagogías postmodernas y las razones de la misma. Por supuesto que no pretendemos abarcar aquí la amplitud y diversidad de facetas de la relación entre educación y postmodernidad[8]; simplemente intentaremos razonar, justificar y ejemplificar dos supuestos. El primero es el ya anunciado, que *no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento postmoderno.* El segundo va más lejos y afirma que, en rigor, *no puede haberlas.* Sin embargo, como veremos, eso no significa que no pueda haber discursos postmodernos sobre la educación, o incluso que de tales discursos no puedan nutrirse pedagogías no postmodernas.

Para razonar el primer supuesto formularemos otros dos que trataremos por separado: el de que *todas las pedagogías relevantes del siglo XX son modernas* (o si acaso hay alguna que no lo sea, ésta tampoco es postmoderna sino premoderna o antimoderna); y el de que *los discursos sobre educación elaborados desde el pensamiento postmoderno, al menos hasta ahora, no han llegado a cuajar en pedagogías propiamente dichas* (o, al menos, en pedagogías relevantes, originales o coherentes con los planteamientos postmodernos genuinos).

---

(8) Las nociones de modernidad y postmodernidad que manejaremos en este artículo provienen fundamentalmente del campo de la filosofía. El inicio de la modernidad, así, cabría situarlo en el siglo XVIII, bajo el influjo de la Ilustración y de la razón como única autoridad posible para superar la tradición y los irracionalismos de épocas anteriores. Para ello, hay que adentrarse en el concepto clásico de la modernidad tal y como lo definió Hegel, y seguir su desarrollo de la mano de autores como Marx, Weber, Lukács y la Escuela de Francfort. Por su parte, el giro lingüístico de la filosofía desembocará en dos posiciones distintas ante la modernidad. La primera, que podría ejemplificarse en la obra de LYOTARD (*La Condición Postmoderna.* Madrid, Cátedra, 1987), y ya antes en la tradición de autores como Nietzsche y Heidegger, preconiza la ruptura con la modernidad y con las conquistas de la Ilustración a la luz de los abusos que ha cometido la razón instrumental, encarnada por ejemplo en la razón burocrática del estado o en la razón económica de la empresa capitalista, como Weber ya analizaría en sus momento. La segunda, defendida por Habermas, lejos de renunciar al proyecto, no agotado sino sólo inacabado, de la modernidad busca, en una nueva concepción de la racionalidad basada en el entendimiento y en la intersubjetividad, una vía nueva para su reconstrucción (HABERMAS, 1989).

LAS PEDAGOGÍAS RELEVANTES DEL SIGLO XX SON MODERNAS

Vamos pues al primero de los subenunciados. Revisitando el cuadro explicado antes podemos ver como, con los matices que luego explicaremos, todas las pedagogías y autores (teóricos o prácticos) de la parte superior comparten el caldo de cultivo y el horizonte de la modernidad. Los valores de la Ilustración, la confianza en el progreso del género humano y de la sociedad (y en la imprescindible contribución al mismo de la educación), el poder de la razón y del conocimiento... están, de una manera u otra, presentes en todas aquellas pedagogías. Cierto es que, en unos casos, tales valores aparecen de forma, más o menos, conjuntos y equilibrados (Escuela Nueva, Dewey, Freinet, Freire...), mientras que en otros casos se pueden producir énfasis muy marcados en favor de algunos de tales valores y, por tanto, también en detrimento de otros. Pero siempre la referencia básica será uno u otro de los grandes principios de la modernidad: para Neill, la libertad y el individuo, mientras que para Makarenko la referencia habrá que encontrarla en la igualdad y la colectividad. Incluso hay que admitir que algunas de estas pedagogías que nosotros no dudamos en calificar de modernas resulten implícita o explícitamente críticas con ciertos excesos de la modernidad o que, a su vez, representan ellas mismas a tales excesos. Por seguir sólo con los dos ejemplos ahora mencionados, Neill reivindicó el lugar del sentimiento en la educación y, en este sentido, relativiza el de la razón; Makarenko, por su parte, se desmarca explícitamente del gran patriarca de la pedagogía moderna: Rousseau. En cualquier caso, Neill y Makarenko, antagónicos en tantos aspectos educativos y pedagogos geniales ambos, son modernos hasta la médula y resultan emblemáticos de cómo en la pedagogía de la modernidad caben énfasis dispares. Igual que la modernidad, sin desmentirse a sí misma, ha podido producir variedad de ideologías y concepciones políticas y sociales (el comunismo y el anarquismo, la socialdemocracia y el liberalismo...), también las pedagogías de la modernidad han sido dispares e incluso antagónicas en determinados aspectos sin por ello desmarcarse del proyecto general de la misma.

Y no sólo son representativas de la modernidad las pedagogías tranformadoras de la parte superior del cuadro. También lo son la mayoría de las de las zonas central e inferior. Lo son, sin duda, las propuestas macroeducativas reformistas (Coombs, Faure...) cuyo lema fue presisamente la modernización de los sistemas educativos; o la hiperracionalización y tecnocratización del proceso educativo que representaría la pedagogía por objetivos; e incluso buena parte de la pedagogía llamada tradicional es una pedagogía claramente homologable con la modernidad. Es posible que a alguien le sorprenda esta aparente contradicción en los términos y se pregunte cómo es posible que una cierta pedagogía tradicional pueda considerarse a su vez como una de las pedagogías de la modernidad. (Díaz Barriga, 1995, p. 211). No lo es, por supuesto, esa escuela «tradicional» cruenta de «la letra con sangre entra», aborrecida y aborrecible, ineficaz incluso para adoctrinar en los valores más reaccionarios y ya obsoleta hace más de cien años pero aun residualmente presente ahora: una suerte de premodernidad pedagógica incrustada todavía, aquí y allá, en nuestro parque escolar. Pero sí que son pedagogías de la modernidad las de los grandes creadores (con Comenio a la cabeza) de la después llamada «escuela tradicional», pero que en su momento fue claramente innovadora; o la pedagogía lancasteriana que, viabilizando el *desideratum* de

Comenio sobre cómo un solo maestro podría enseñar al mayor número posible de alumnos, permitió extender y democratizar la enseñanza durante el siglo XIX; o, en fin, el conjunto de la pedagogía panóptica que, en palabras de Foucault, convirtió a la escuela en una máquina de enseñar y disciplinar (Foucault, 1978). Y tampoco a nadie se le podría ocurrir desterrar del proyecto moderno a esos grandes pedagogos «tradicionales» más recientes que fueron Durkheim o Alain (Trilla, 2002).

En el gráfico sólo aparecen unas pocas pedagogías que quizá sería un abuso del lenguaje calificar de modernas: las pedagogías fascistas, las del nacionalcatólicismo franquista, las fundamentalistas, integristas... Éstas, en general, no serían pedagogías ni modernas ni postmodernas, sino directamente o premodernas o antimodernas[9].

Discursos postmodernos sobre la educación

En el cuadro no hay pues pedagogías postmodernas. Ciertamente, alguien malpensado podría aducir que no aparecen ahí no porque no existan sino porque los autores expresamente no han querido ponerlas. Por nuestra parte hemos de decir que, en cualquier caso, la omisión no ha sido intencionada: si realmente existen pedagogías postmodernas relevantes, el hecho de prescindir de ellas habría de ser atribuido a la pura ignorancia. Pero... ¿qué autores, tendencias o realizaciones educativas, con nombres y apellidos y genuinamente postmodernos, podrían figurar en el cuadro? Sin duda los discursos que sobre educación y postmodernidad se han generado desde hace un cierto tiempo (dos décadas, más o menos) han sido numerosos y diversos. Ahora bien, ¿es posible identificar a alguno de tales discursos como constitutivo de *una pedagogía* en el sentido que indicábamos al principio del artículo? En lo que sigue intentaremos un rápido repaso a la literatura postmoderna sobre la educación (y/o a la literatura pedagógica sobre la postmodernidad) para ver si esta pregunta puede tener una respuesta positiva y, sea como sea, para elucidar qué es lo que ha aportado el pensamiento postmoderno a la pedagogía.

Como acabamos de afirmar, los trabajos que ponen en relación el tema educativo con la postmodernidad son ya ciertamente cuantiosos. Por un lado, destacados pensadores homologados como post-modernos se han ocupado de la educación. No deja de ser significativo que

(9) Eso, por ejemplo, escribían en 1941 los editores españoles de una obra de Ernts Krieck, el ideólogo por excelencia de la pedagogía del nacionalsocialismo alemán: «He aquí por qué nos ha parecido útil para nuestros educadores ofrecerles la versión de este libro de Krieck. En él podrán hallar los argumentos poderosos para combatir la concepción liberal y racionalista del mundo y de la vida, y un buen cúmulo de ideas aprovechables para diseñar el futuro edificio de nuestra educación popular...» (KRIECK, 1941, VIII). Es verdad que determinados aspectos o dimensiones de los fascismos del siglo XX pueden verse conectados con la modernidad, y no sólo porque tal fue el contexto histórico en el que surgieron: al igual que el estalinismo, tales fascismos podrían contemplarse como la exacerbación perversa de algunos componentes genuinos de la modernidad. También es cierto que, por ejemplo, en arte, en su momento algunas vanguardias flirtearon con el fascismo. Pero por lo que se refiere a las pedagogías reales perpetradas bajo los fascismos europeos, globalmente –y salvando excepciones casuísticas– no cabe interpretarlas sino como una vuelta atrás, un paréntesis o una reacción en contra de la modernidad.

uno de los textos más canónicos del pensamiento postmoderno, por no decir el que más[10], *La condición postmoderna* de J. F. Lyotard, dedicase un capítulo específico a la enseñanza. Por no hablar del juego que para la reflexión educativa dieron y siguen dando las perspectivas introducidas por pensadores a quienes también se ha vinculado con el pensamiento postmoderno como, destacadamente, Foucault a partir, sobre todo, de *Vigilar y castigar* (1978)[11]. Por otro lado, además de lo que menudean en la reflexión pedagógica actual las referencias a los autores citados (y a Vattino, Rorty, Derrida, Lipovetsky, Baudrillard, etc.), también desde esta disciplina se han ido produciendo aportaciones específicas que hay que anotar. En el ámbito español hay que mencionar especialmente a A.J. Colom que, en un artículo titulado «Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad», ya en el año 1984 tematizaba la postmodernidad desde la pedagogía, saludando la entonces reciente aparición del librito de Lyotard; posteriormente, Colom, en trabajos más extensos, ha seguido con el tema (Colom y Mèlich, 1994; Colom, 2002), como así lo han hecho otros pedagogos del país como Gervilla (1993), Fullat (2002), Gil (2001), Gimeno (1998), Pérez Gómez (1998). De la nómina de teóricos de la educación extranjeros que han sido muy sensibles a la cuestión postmoderna queremos citar a dos conocidos representantes de la izquierda pedagógica norteamericana, Giroux (1991, 1994, 1995a, 1995b, 2001) y McLaren (1995a, 1995b, 1997), sobre todo porque más adelante habremos de referirnos específicamente a ellos.

Los autores y obras que acabamos de citar (y otros que irán apareciendo) han construido discurso sobre postmodernidad y educación, aunque no todos, por supuesto, *desde* el pensamiento postmoderno: unos desde la crítica al mismo, otros comulgando con él y entre medio toda una gama de posturas a veces matizadas, a veces ambiguas, a veces inubicables. Pero para ver si estos discursos (o parte de ellos) constituyen verdaderamente una pedagogía postmoderna hay que analizar lo que encontramos en ellos.

En primer lugar, lo que más encontramos son contenidos que pretenden ser descriptivos y críticos. Contenidos que, partiendo del supuesto de que la realidad social y, sobre todo, cultural en la que estamos *es* postmoderna[12], pretenden dar respuesta a preguntas del tipo ¿cómo afecta esta nueva realidad a la educación? Ahí, en el análisis de la realidad postmoderna, aparecen los temas estrella del discurso postmoderno. Entre otros y por lo que afecta más directamente a la educación, por ejemplo: el tema de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que rompen el monopolio de las formas clásicas de acceder al conocimiento y, entre ellas y como más importante, la escuela; el tema de la realidad cada vez más multicultural de nuestras sociedades que directamente pone en cuestión la superioridad de una cultura (la nuestra, la occidental, etc.) y que, por tanto, abona

(10) Para Colom y Mèlich, probablemente «la obra más importante sobre el tema» (COLOM, MÈLICH, 1994, p. 185).

(11) Sobre literatura pedagógica *foucaultiana* o que ha usado significativamente a Foucault: QUERRIEN (1979), TRILLA (1985), VARELA y ALVAREZ-URÍA (1991), BALL (1993), LARROSA (ed.) (1995).

(12) A. PÉREZ GÓMEZ (1998, pp. 24-27) ha sintetizado muy bien las características de la post-modernidad desde una perspectiva pedagógica.

posicionamientos relativistas que casan mal con determinados supuestos sobre los que se han fundado nuestros sistemas educativos; el derrumbe de los grandes relatos ideológicos de la modernidad sobre los que, entre otras, se han construido y se han legitimado las grandes (y diversas, como veíamos antes) concepciones educativas del siglo XX; el desvelamiento de la relación saber-poder (Lyotard 1987; Foucault 1987; Derrida 1989) que pone en evidencia la ingenuidad pedagógica de la neutralidad del conocimiento y de su transmisión; la crisis (muerte, deconstrucción...) del sujeto (de la identidad...) que hiere peligrosamente el sentido de la educación tal y como se ha concebido hasta ahora[13].

No podemos entrar en el desarrollo y la discusión de estos temas estrella de los discursos sobre postmodernidad y educación. Son ejemplos de lo que más (y, como veremos, mejor) se hace en ellos: intentar dar cuenta de una nueva realidad y de un nuevo pensamiento y poner en evidencia que la educación (sobre todo, la educación institucional, formal, etc.) parece que no se haya enterado. Por eso decimos que esta parte del discurso es descriptiva (de la realidad) y crítica (a menudo hipercrítica con la realidad de la educación). Quizá el emblema de este tipo de contenidos del discurso es la frase archicitada, concisa, heurística y, en muchos sentidos, cierta de que «la escuela es moderna, los alumnos son posmodernos» (Finkielkraut, 1987, p. 131). Una forma brillante –el discurso postmoderno o sobre la postmodernidad es prolífico en frases brillantes, aunque, como veremos, no todas tan acertadas como ésta– de enunciar y denunciar el desajuste existente entre la realidad de la calle, de la vida, de las personas... y los aparatos institucionales creados para formar e instruir a estas personas. Y es cierto, la escuela y las pedagogías escolares, las mejores, (lo veíamos en el cuadro anterior) son modernas, pero sus usuarios ya no parecen serlo. El problema es decidir quien tiene razón (la «realidad» postmoderna o la escuela moderna), pero de eso ya hablaremos después, porque contestar a esta pregunta sería entrar ya en un planteamiento genuinamente pedagógico. Ahora estamos todavía en este nivel descriptivo (y/o explicativo, hermenéutico o crítico) del discurso sobre la postmodernidad y la educación. Un discurso que, a nuestro parecer, acoge algunos contenidos que no van más allá (o que incluso se quedan cortos) respecto de otros planteamientos críticos sobre la educación realizados desde posiciones no postmodernas: muchas de las grandes pedagogías del cuadro,[14] además de sus aportaciones

(13) F. GIL CANTERO (2001) se ha referido muy lúcidamente a las implicaciones educativas de la crisis del sujeto.

(14) Esta crítica, a menudo más consistente que la postmoderna, la han ejercido también otros discursos sobre la educación que no aparecen en el cuadro por el hecho de que no llegan a constituir pedagogías en el sentido que manejamos aquí. Nos referimos sobre todo a las teorías de la *reproducción* y a otras próximas a ella (Althusser, Bourdieu, Baudelot, Establet, Bowles, Gintis, Bernstein...). No cabe duda de que estas teorías giran en torno a una visión crítica de la sociedad y del funcionamiento de las instituciones educativas modernas. Sin embargo, a diferencia de las teorías transformadoras que hemos comentando anteriormente, no suelen proponer alternativas desarrolladas y plausibles para modificar o superar aquello que denuncian. Pero, por otro lado, difícilmente estos autores podrían aceptar verse involucrados bajo el paradigma del pensamiento postmoderno.

constructivas, han formulado lucidísimas críticas a la educación que les era coetánea y que, *mutatis mutandis,* resultan incluso para la educación actual más minuciosas, fundadas (y menos retóricas) que algunas de las procedentes del discurso postmoderno. Eso no quita, sin embargo, que este discurso también contenga elementos críticos valiosos para evidenciar disfunciones y anacronismos de la educación actual, para desentrañar mecanismos que enmascaran cometidos reales e indeseables de las instituciones educativas, o para desmentir ingenuidades o ilusiones a las que quizá ha sido y es demasiado proclive la pedagogía[15].

El discurso crítico es propedéutico, incluso quizá necesariamente propedéutico, en relación con el discurso pedagógico en sentido estricto. Pero para que tal sea, debe dar un paso más: el paso teleológico y normativo. El paso de la pregunta ¿cómo afecta a la educación la realidad postmoderna?, a la de ¿cómo debe ser educación en nuestra (supuesta) sociedad postmoderna? Nótese que esta pregunta puede tener dos respuestas. La primera sería una respuesta no postmoderna: cabe admitir que nuestra sociedad es postmoderna (o contiene ingredientes postmodernos) y pensar, a la vez, que la apuesta educativa idónea debe ser moderna. Dicho de otro modo, se trataría de dar como válida no sólo desde el nivel descriptivo sino también desde el normativo, la frase antes citada de que los alumnos son postmodernos mientras la escuela es moderna. En este sentido se diría que la escuela debe ser radicalmente moderna, que debe encarnar y formar en los valores de la modernidad, a pesar de que la realidad o los alumnos no lo sean, o precisamente porque los alumnos no lo son. Es la pedagogía que sigue irreductiblemente apostando por la modernidad. La otra respuesta a la pregunta sería la respuesta postmoderna: la realidad postmoderna hay que afrontarla con una educación que también lo sea; es decir con una pedagogía coherente con el pensamiento postmoderno. Naturalmente entre estas dos respuestas polarizadas existen otras posibles (y reales) que matizan a la una o a la otra o que equidistan u oscilan entre ambas. Después veremos alguna de ellas, pero ahora nos interesa la segunda, pues es la que hemos de comentar para seguir con el argumento de que el pensamiento postmoderno no ha sido capaz de construir una pedagogía genuinamente postmoderna relevante.

Propuestas pedagógicas sobre la educación postmoderna: algunos ejemplos

Hemos reconocido que el discurso postmoderno sobre la educación, cuando se mueve en una dimensión crítica, puede ser notablemente lúcido. Ahora bien, en nuestra opinión resulta muy decepcionante cuando da el paso esencialmente pedagógico, cuando el discurso postmoderno se atreve al deber ser[16]. Entonces, la mayoría de las propuestas o resultan triviales, o ya se hallan contenidas (y mejor desarrolladas) en las pedagogías modernas, o acaban siendo contradictorias con los propios presupuestos postmodernos, o no resistirían la misma críti-

(15) La obra de Foucault es, por ejemplo, significativa en relación con los dos últimos aspectos mentados.

(16) También hay que decir que en los textos sobre postmodernidad y educación (y particularmente en los que se construyen desde el pensamiento postmoderno) no siempre es fácil dilucidar si se está en lo descriptivo o en lo normativo o si lo que se enuncia es una prospección o una prescripción.

ca que dirigen a las pedagogías modernas, o son simplemente retóricas e inexcrutables. O varias de estas cosas juntas. Veamos algunos ejemplos de diferente calado y que se refieren a cuestiones diferentes.

El primer ejemplo se refiere a lo que a veces ocurre cuando un ilustre pensador postmoderno se propone hacer seriamente pedagogía, pedagogía universitaria en este caso. Se trata de un texto corto de Jacques Derrida procedente de una conferencia suya en la Universidad de Stanford en 1998 (Derrida, 2002). El tema es el de las Humanidades en la universidad del mañana y empieza, contundentemente, con lo que llama «un compromiso declarativo» o «una profesión de fe»:

> Dicha universidad (se refiere a la «universidad moderna») exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*.
> Por enigmática que parezca, la referencia a la verdad parece ser lo bastante fundamental como para encontrarse, junto con la luz (*Lux*), en las insignias simbólicas de más de una universidad.
> La universidad *hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad" (Derrida, 2002, pp. 9-10, las cursivas son del texto).

Después de esta solemne afirmación que, como él mismo advierte, es por otro lado el lema clásico de muchas universidades, a lo largo del texto, entre fragmentos no siempre fácilmente inteligibles, Derrida va desgranando apelaciones a la universalidad de la Universidad, al derecho primordial a que en ella pueda decirse todo y a decirse públicamente y publicarse, a que las Humanidades se ocupen de la historia del hombre, de la idea de hombre, de las Declaraciones de los Derechos del Hombre (y de la mujer, precisa), de la historia de la democracia, de la literatura, y también de la profesión de profesar (es decir, del profesorado: eso nos interesa a los pedagogos especialmente...). Y acaba así, admitiendo que todo eso es muy complicado:

> No sé si lo que estoy diciendo es inteligible, si tiene sentido. De lo que se trata, en efecto, es del sentido del sentido. Lo que no sé, sobre todo, es cuál es el estatus, el género o la legitimidad del discurso que acabo de dirigirles a ustedes. ¿Es académico? ¿Es un discurso del saber en las Humanidades o acerca de las Humanidades? ¿Es únicamente saber? ¿Únicamente una profesión de fe performativa? ¿Pertenece al adentro de la universidad? ¿es filosofía o literatura?, ¿o teatro? ¿Es una obra o un curso, o una especie de seminario? Tengo naturalmente algunas hipótesis al respecto pero, finalmente, ahora son ustedes, otros también, quienes han de decidir.
> Tómense su tiempo pero dense prisa en hacerlo pues no saben ustedes lo que les espera (Derrida, 2002, p. 77).

O sea, durante unas setenta páginas hemos viajado desde la afirmación de la *verdad* (no la pone con mayúsculas, pero sí en cursiva) como sagrada misión de la universidad al socrático *sólo sé que no sé nada*, al pedagógico *ahora piensen por su cuenta* y a una inquietante y oscura premonición, pasando por la relación de las historias múltiples que han de ser cultivadas en las Humanidades. Totalmente de acuerdo en que en la universidad se cultive la historia de la literatura, y en todo lo demás: pero alguien puede pensar que para este viaje quizá no hacían

falta tantas alforjas deconstruccionistas.

El segundo ejemplo que queríamos poner sobre la inanidad del pensamiento postmoderno cuando se pone a la tarea de la pedagogía normativa es un librito sobre educación, genuinamente postmoderno, que hace poco tuvo alguna audiencia: se trata de *La escuela de la ignorancia* (2002), cuyo autor es un profesor de filosofía que ejerce en Montpellier llamado Jean-Claude Michéa. Nos puso sobre la pista de esta obra el intento de J. Gimeno Sacristán (2003, p. 245; 2002, p. 290) de caracterizar mediante un cuadro comparativo a las pedagogías tradicional, moderna y postmoderna; en relación con el contenido de ésta última, toma nota de la curiosa propuesta de Michéa de «aprender a desaprender»[17].

Eso de aprender a desaprender viene de un par o tres de páginas (pp. 40 y ss.) del librito de Michéa en las que se esboza una especie de utopía negativa –que según el autor ya se está prefigurando ahora– cuyo sistema educativo formaría diferenciadamente a tres tipos de individuos. En primer lugar, a un sector de *excelencia* constituido por las élites científicas y dirigentes; esta minoría sería formada mediante la escuela tradicional, que es, según Michéa, justamente la que puede ser eficaz para transmitir «saberes sofisticados y creativos», así como para desarrollar

(17) Los aspectos de estas tres pedagogías que se comparan en el cuadro son: el tipo de aprendizaje, en qué consiste el aprendizaje relevante, sus cualidades y los supuestos acerca de los sujetos, la sociedad y la cultura. En la columna de la «pedagogía postmoderna», por lo que se refiere a este último aspecto aparecen una serie de enunciados sólo descriptivos; la casilla de las cualidades de la pedagogía postmoderna está vacía; en la correspondiente a ¿en qué consiste el aprendizaje relevante según esta pedagogía? se dice: «Es la capacidad para cambiar las formas de pensar situándose fuera de ellas. Hábito de no habituarse». Y, finalmente, por lo que se refiere al tipo de aprendizaje: «Aprendizaje de tercer grado o aprender a desaprender» (GIMENO, 2003, p. 245). Hay que decir que en el texto que acompaña el cuadro tampoco es que todo eso se explique mucho más: «La sociedad de la información es una sociedad sometida a tales ritmos de cambio, que necesita de un nuevo nivel de aprendizaje: el de saber rehacer y cambiar el aprender a aprender y, como dice Michéa, el poder desaprender lo aprendido para sobrevivir en ella. Si adquirir estrategias cognitivas salva la limitación del aprendizaje directo de contenidos, este nuevo tipo de aprendizaje de tercer orden salvaría la caducidad del meta-aprendizaje de segundo grado: consistiría en aprender a aprender modos de aprender» (GIMENO, 2002, p. 291). El autor del cuadro no es postmoderno, sino más bien crítico con este pensamiento. Debe ser por eso que no le resulta fácil explicar con claridad el contenido propositivo y práctico de la pedagogía postmoderna. Es decir, en qué consiste y cómo se hace eso de adquirir el hábito de no habituarse o de aprender a desaprender, y sobre todo cómo se educa, se enseña o se facilita el aprendizaje de estas cosas. Por nuestra parte, creemos que no le resulta fácil explicar inteligiblemente todo eso, no porque no sea él mismo postmoderno, sino porque eso seguramente no lo puede explicar bien nadie, ni siquiera el más ferviente partidario de la supuesta pedagogía postmoderna. Y es que nos tememos que, en realidad, no haya mucho que decir, salvo, como anticipábamos más arriba, algún que otro juego de palabras, ocurrente pero oscuro, como el *michéano* «aprender a desaprender». Porque ¿cómo se hace eso de *aprender a desaprender*? Es de suponer que con este lema se quieren referir a eliminar del repertorio del educando conocimientos y procedimientos obsoletos, pero para eso, que ya suele conseguir fácilmente el olvido (lo que no se usa se olvida), ¿se necesita toda una nueva pedagogía? En fin, que cuesta imaginarse cómo sería esa escuela (o lo que deba haber en su lugar) en la que se adquiriese el hábito de no habituarse y se enseñara a desaprender.

el espíritu crítico. En segundo lugar, habría las escuelas –o sobre todo los medios de la enseñanza a distancia– para formar en las competencias técnicas medias; estas competencias serían saberes utilitarios rápidamente «desechables», como exige el acelerado cambio tecnológico actual. Y, finalmente, habría la escuela para *los más numerosos* donde *«deberá enseñarse la ignorancia en todas sus formas posibles»* (Michéa, 2002, p. 43). Para el autor esto último no sería nada fácil de llevar a cabo, por lo que debería «reeducarse» a los profesores bajo «el despotismo ilustrado de un ejército potente y bien organizado de expertos en "ciencias de la educación"» (Michéa, 2002, p. 43). Esta escuela de la ignorancia es, según el autor, la que de hecho viene prefigurándose ya como fruto de las reformas «liberal libertarias» habidas desde los años sesenta del siglo pasado y orientadas por los expertos en las mentadas ciencias[18].

Hay que decir que la parodia, la caricatura o incluso el panfleto pueden ser géneros literarios bien legítimos y sanos; particularmente cuando el autor y los lectores son conscientes de que se trata simplemente de eso. Lo malo es cuando el uno o los otros acaban creyéndose que aquello es un producto intelectual serio, bien fundamentado y que describe fielmente la realidad. El «librito» de Michéa es eso, un panfleto; y lo que no sabemos es si el propio autor se cree los argumentos peregrinos que menudean en las escasas páginas de la obra. Por ejemplo, la relación directamente causal que establece entre el consumismo desaforado de hoy en día y la ideología del mayo parisino del 68 (aquel mes de mayo es una de las bestias negras del autor y, según él, el origen de muchos de los males que nos afligen) (pp. 33 y ss.); o, pongamos por caso, la defensa que hace de la escuela tradicional mediante el *implacable e impecablemente* demostrativo argumento de que aquella escuela fue capaz de formar a personalidades como Marc Bloch (30)[19]. En fin, que el exitoso libro del tal Michéa es un ejemplo más –y en este caso caricaturesco, pues la literatura postmoderna sobre educación sin duda ha generado productos mucho más sólidos– de este estilo intelectual consistente en una crítica epatante pero sin compromiso plausible alguno[20].

---

(18) Sea dicho de paso, que la fobia a las ciencias de la educación y a sus cultivadores –psicólogos, pedagogos, etc.– es un tic que no es nada raro descubrir entre los exquisitos intelectuales postmodernos y sus epígonos.

(19) A este respecto, también nos podríamos preguntar si él mismo se pondría como ejemplo del intelectual que ha sido capaz de formar por él mismo denostada, la escuela reformada posterior.

(20) Aunque, en esto último, quizá seamos un poco injustos con el «librito» en cuestión. Es verdad que en él, velada o explícitamente, aparecen algunas recomendaciones: además de la vuelta a la pedagogía tradicional, propone un modelo cívicamente positivo, a saber: «Un revolucionario recto y honrado, como los que Orwell se complace en describir en *Camino de Wigan Pier* u *Homenaje a Catalunya*, que posea un poco de sentido común (y estas disposiciones suelen ir unidas) quizá no consiga construir el mundo más justo y decente con el que soñaba. Pero, desde luego, *jamás* podrán hacer de él un guardián de un campo de concentración o un *delator* de sus hermano» (MICHÉA, 2002, pp. 92-93). Las cursivas de «jamás» son del autor, las de «delator» son nuestras. Informar también que parece ser que Michéa es un estudioso de Orwell y autor de una monografía sobre él). Pues bien, justo el mismo día en que leíamos el «librito» apareció en la prensa el descubrimiento y reciente demostración de que Georges Orwell, un año antes de morir, delató como «criptocomunistas, compañeros de viaje o simpatizantes» a 38

Dejando ya los ejemplos concretos, en general cuando el postmodernismo se pone en plan normativo –esto es, cuando se atreve a explicitar cómo debiera ser la educación postmoderna– los ítems que suelen aparecer son, más o menos, los siguientes: la reivindicación del sentimiento, la afectividad, la emoción, etc. frente al racionalismo excluyente; el *carpe diem* frente a una educación que sólo mira o al pasado o al futuro; el valor de las diferencias (culturales, de género...) ante la homogeneización, el gregarismo, la colonización occidental y la imposición de los valores masculinos; el hedonismo y el placer frente al esfuerzo heterónomo; la puesta en su lugar del cuerpo frente a la centralidad exclusiva de la mente; poner en el sitio que se merece la educación estética ante la primacía pedagógica de la ética; el relativismo frente al absolutismo axiológico; las culturas mediáticas, populares, juveniles... frente a la Gran Cultura y la Ciencia. No es nuestra intención aquí ni comentar estos ítems ni entrar en debate sobre ellos. Hay que aceptar que las instituciones educativas (y en particular, las formales) han estado durante mucho tiempo muy polarizadas hacia el lado de lo que los actuales discursos postmodernos cuestionan. En este sentido, ya hemos reconocido que cuando el discurso postmoderno ejerce la crítica es recomendable escuchar. Además, también admitimos que será bien saludable apoyar una pedagogía que, al menos, intente equilibrar la balanza en algunos de aquellos ítems. Así pues, la crítica que haríamos ahora a este discurso postmoderno cuando se aviene a hacer propuestas educativas, cuando se pone en situación normativa, no reside tanto en el contenido y la orientación de tales propuestas, cuanto en la superficialidad o inconsistencia con que se formulan. Más concretamente, lo que creemos que se le puede reprochar al discurso postmoderno en su dimensión normativo-pedagógica son dos cosas.

La primera es el grado de generalidad e inconcreción con que suelen formular sus propuestas. Lo más corriente es quedarse en lo especulativo, en formulaciones genéricas y, a veces, hay que reconocerlo, brillantes, retóricamente brillantes, pero sin indicaciones claras o ejemplificaciones sobre como llevarlas a la acción y, mucho menos aun, con el aporte de metodologías, técnicas y buenas prácticas coherentes con el nivel especulativo. Se diría que la supuesta pedagogía postmoderna no ha ido todavía más allá (o mejor, más acá) del estrato de la especulación. No vemos que los pedagogos postmodernistas hayan aceptado todavía el reto hace tanto tiempo planteado por Dewey (1964, p. 36), en el sentido de que la práctica educativa ha de ser la prueba final del valor de toda reflexión o investigación. La prueba de que una teoría no consiste en una pura especulación ha de ser su conversión en (o su referencia a) un proyecto viable, ni que sea a reducida escala. La pedagogía postmoderna no ha superado aun, creemos, esta prueba. Y ello no porque no sea posible convertir

---

intelectuales y artistas compatriotas suyos, entre los que se contaba a Charles Chaplin, al historiador E.H. Carr o al actor Michael Redgrave. Parece ser que el móvil de la delación fue que el escritor inglés estaba enamorado de una funcionaria del Foreign Office, y con este gesto pretendía ayudarla en su carrera (*El País*, 22 de junio de 2003, p. 39). Por una vez que un pensador postmoderno se atreve a proponer taxativamente modelos de conducta, resulta que la realidad acaba desmintiéndole; sea esto dicho con todos nuestros respetos a Orwell y a los revolucionarios de los que habla, que no son para nada responsables de que Michéa los pusiera como emblemas positivos.

aquellos ítems que hemos enumerado más arriba como tópicos de la pedagogía postmoderna en programas, métodos, técnicas, instrumentos o prácticas concretas. Claro que es posible encarnar aquellos principios en procedimientos y acciones: tan posible como que ya se hecho. Lo que ocurre es que se ha hecho desde el exterior del pensamiento postmoderno, aunque éste no se haya percatado de ello.

Esta es precisamente la segunda objeción que haríamos a la supuesta pedagogía postmoderna. O sea, que aquellos enunciados generales que se presentan con una apariencia de gran actualidad en realidad son muy poco originales: todos ellos han sido ya pedagógicamente elaborados por las mejores pedagogías de la modernidad; precisamente por muchas de las que aparecían en el cuadro aquel que hemos dejado atrás. No es verdad que la (toda la) pedagogía de la modernidad haya sido homogeneizadora[21], que haya marginado la afectividad, la estética, el placer, etc.; esto ha sido verdad en una parte (notable) de la realidad educativa y en un sector (reducido) de la pedagogía. Pero acogiéndose a eso los postmodernos, convirtiendo a una parte en el todo, construyen un monigote con el que resulta fácil ensayar su *pim, pam, pum*. Veamos, brevemente, algunos notorios ejemplos de cómo las mejores pedago-gías modernas a menudo han dado más contenido (teórico, metodológico y práctico) a los presupuestos supuestamente genuinos de la supuesta pedagogía postmoderna que ella misma: para lo de la reivindicación de la afectividad y la crítica a la excesiva primacía de la razón, reléase a A.S. Neill; recuérdese aquello tan *deweiano* de «enseñar al niño lo que necesita como niño» para poner en razonable al presentismo o al *carpe diem* postmoderno; sobre el valor de la diferencia téngase en cuenta que ya Rousseau en la teoría y la Escuela Nueva en la práctica predicaron y ejercitaron el reconocimiento, respeto y cultivo de la individualidad; quizá los renovadores modernos de la pedagogía no utilizasen la palabra «hedonismo» (les parecería demasiado provocadora) pero hablaron largo y tendido y viabilizaron el aprender disfrutando, el placer de la cultura, la alegría serena de la escuela o (en Summerhill, por ejemplo) directamente la felicidad como meta y camino de la educación; para lo del supuesto olvido del cuerpo, repárese en el higienismo y en el valor dado a la educación física en la Escuela Nueva; para la pretendida marginación de la estética no hay más que recordar cómo se mimaba y cultivaba la danza, la música, el teatro o las artes plásticas en muchas escuelas renovadoras, lo hermosos y armónicos que eran algunos edificios escolares novecentistas encargados a los mejores arquitectos de la primera parte del siglo XX, u ojear un precioso libro (Brosterman, 1997) en el que se descubre la influencia de la pedagogía froebeliana en las vanguardias artísticas (Bauhaus, etc.) de aquel siglo; para la revalorización de la cultura próxima, popular, de las experiencias directas... atiéndase sin

(21) «El pensamiento "postmodernista" no ha desarrollado una pedagogía, pues precisamente la negación de la posibilidad de reproducción eterna de los grandes sistemas teóricos y políticos rechaza la posibilidad de una pedagogía, en el sentido moderno del término. La concepción moderna de la 'pedagogía', es la de un gran disolvente de las particularidades, una serie de mecanismos capaces de construir sujetos colectivos, vinculados al estado, a la nación, a las empresas, a las iglesias y los programas teleinformáticos. Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialista y burguesa, tienen como fundamento la estrategia homogeneizadora que acompaña la construcción de los estados nacionales» (PUIGGRÓS, 1995, pp. 178-179).

ir más lejos a Freinet o Freire; y así sucesivamente.

O sea, que no hay más que volver a los clásicos renovadores de la modernidad para ver tematizadas y practicadas la mayoría de las proposiciones pedagógicas postmodernas. Claro es que podría aducirse que Neill, Dewey, Montessori, Freinet o Freire fueron ya postmodernos sin saberlo. La diferencia es que ellos confiaban de verdad en el progreso y en el valor de la educación para mejorar a las personas y transformar la sociedad.

Algunos productos del debate modernidad/postmodernidad

Hasta aquí hemos ejemplificado algunas de las debilidades del pensamiento postmoderno en el momento en que se pone a elaborar pedagogía. Pero sería injusto quedarse en eso puesto que también han habido productos apreciables propiciados por las corrientes postmodernas. Lo que ocurre es que estos productos, más que del propio pensamiento postmoderno han surgido, creemos, del debate que él ha suscitado.

A lo largo de esta segunda parte del artículo ya hemos ido citando a un nutrido grupo de pedagogos que han entrado de lleno en la discusión modernidad-postmodernidad. Las posiciones adoptadas por ellos en esta discusión son diversas y están llenas de matices en los que no nos es posible entrar aquí. Pero sí que queremos ejemplificar el debate mediante dos de estas posiciones. Se puede decir que ambas evitan caer bien sea en el extremo del encastillamiento en la modernidad clásica (Habermas, Carr) o bien en la rendición con armas y bagajes a la postmodernidad (Giroux, McLaren).

Radicalizar la modernidad

Uno de los autores que más ha participado en el debate modernidad/postmodernidad desde sus inicios ha sido Habermas (1987, 1989). Con su «Teoría de la Acción Comunicativa» (1987) hizo uno de los mejores diagnósticos del progreso de la modernidad, indicando tanto sus errores como nuevas vías para reconstruir el proyecto ilustrado. Para Habermas, los planteamientos postmodernos arrancan de la negación de los logros de la modernidad y de la desconfianza en las posibilidades transformadoras de la acción humana a través de la ciencia, la democracia y la educación. Por este motivo mantiene una posición muy crítica con las ideas centrales de la postmodernidad y opina que pudiera ser que «bajo ese manto de postilustración no se ocultara sino la complicidad con una ya venerable tradición de contrailustración» (Habermas, 1989, p. 15).

En el balance que realiza sobre la modernidad, Habermas identifica como uno de los problemas más importantes de su desarrollo los excesos de los sistemas económico y político como consecuencia de la supremacía de una racionalidad orientada al éxito y a la eficacia. O, en otras palabras, cómo la empresa capitalista y la burocracia administrativa tienden a cosificar a las personas, convirtiéndolas en meros instrumentos para alcanzar objetivos que habitualmente quedan fuera del alcance de las decisiones de éstas. El predominio de este tipo de *racionalidad instrumental*, medios-fines, en el ámbito de la empresa y del estado, pero también en el de la ciencia, en el de la política o en el de la educación, puede explicar muchos de los males que se achacan hoy a la razón moderna: explotación económica, homogeneización cultural, desigualdades sociales, degradación medioambiental, etc. Sin embargo, a diferencia del pensamiento postmoderno, Habermas no cree que deba renunciarse a los principios de la Ilustración ni al uso de la racionalidad

como capacidad que orienta la acción humana. Por el contrario, cree que la respuesta a la crisis de la modernidad la tenemos que buscar en su interior, radicalizando sus propuestas y subordinando la racionalidad instrumental a otro tipo de racionalidad en la que el saber se construye por medio del entendimiento entre las personas (racionalidad comunicativa).

En resumen, su propuesta consiste en desplazar la *racionalidad instrumental* a favor de la *racionalidad comunicativa* que se apoya en los procesos de diálogo y en la motivación de los hablantes por llegar a un acuerdo. Para ello, se basa en el presupuesto universal de que todas las personas son capaces de lenguaje y de acción, y caracteriza las condiciones que ha de reunir una *situación ideal de habla* en la que todos los participantes deben contar con las mismas oportunidades para hacer uso de la palabra sin riesgo a ser coaccionados o descalificados. En términos prácticos o políticos, esta perspectiva ha llevado a Habermas a desarrollar una concepción de la *política deliberativa* que pretende la radicalización de la modernidad mediante la formación de una opinión pública ilustrada y los procesos de democracia participativa (1998). Asimismo, en términos teóricos, le ha permitido desarrollar una nueva versión de la teoría crítica que consigue que las ciencias sociales puedan tomar distancia del influjo de las ciencias naturales y del paradigma positivista. Categorías como autoreflexión, diálogo, pretensiones de validez o ruptura del desnivel metodológico (1987), adquieren especial relevancia a la hora de fundamentar una nueva forma de conocimiento que se basa en la autocomprensión que los propios actores sociales realizan sobre su vida cotidiana y en el diálogo entre investigadores y actores con la finalidad de conocer la realidad, e incluso, de transformarla.

En el terreno de la pedagogía, Carr es seguramente uno de los autores que más se ha apoyado en el pensamiento de Habermas a la hora de elaborar su teoría crítica de la educación, y comparte con él su posición en el debate modernidad/post-modernidad que estamos tratando en este apartado. Para Carr, el problema de aquellos que simpatizan con el postmodernismo es que además de desentenderse de los valores educativos emancipadores, «se retiran a una postura escéptica de indiferencia a partir de la cual es imposible adoptar cualquier perspectiva de la educación que se funde en alguna clase de principios» (Carr, 1996, p. 160)[22]. Por esta razón, considera que el reto o el desafío del debate actual consiste en «volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora» (Carr, 1996, p. 161). Fiel a este compromiso, encuentra en las propuestas *habermasianas* una nueva forma de encarar la tarea de la pedagogía crítica. Para ello, se sirve fundamentalmente de la distinción que realiza Habermas –y a la que nos hemos referido antes– entre los tres tipos de ciencias que establece en función de los intereses que nos empujan a conocer o *intereses constitutivos del saber*: técnico, práctico y emancipatorio.

Las nociones de interés emancipatorio

(22) Esta sospecha –como hemos visto, ya anticipada por Habermas– de que la posición postmoderna puede coincidir en sus efectos con la de antiilustrados o conservadores, convirtiéndoles de hecho en compañeros de viaje, es también compartida, desde la pedagogía, por otros autores: «Los nuevos conservadores y los críticos postmodernos que apuestan por el "abajo el orden endiosado" podrían darse la mano perfectamente, en un ejemplo de cómo en unas mismas prácticas en nuestra sociedad compleja y perpleja pueden coincidir intereses y discursos que, en su origen, eran contrapuestos» (GIMENO, 1998, p. 14).

y de ciencia crítica le permiten a Carr fundamentar su visión respecto al papel que ha de desempeñar la pedagogía crítica. Una propuesta que gira alrededor de la idea de un sujeto racional con capacidad para reflexionar sobre su propia acción y transformar su práctica. Con la crítica al positivismo como paradigma científico que ha predominado en el curso de la modernidad y con la búsqueda de otras formas de elaborar teoría, intenta distanciarse tanto de la racionalidad instrumental de la modernidad clásica como de la falta de fundamentación del pensamiento postmoderno. En este sentido, Carr se propone desarrollar una teoría de la educación con pretensiones normativas teniendo como horizonte los valores transformadores de la Ilustración y el conocimiento que proviene de la reflexión compartida de todos los implicados. De ahí, la importancia que concede a los procesos de investigación-acción y a la capacidad de auto-reflexión de los profesionales para mejorar la educación.

Aceptar el reto de la postmodernidad

Es en una pedagogía que también se ha autocalificado como *crítica* donde encontramos la otra posición que queríamos comentar respecto al debate modernidad/postmodernidad. Se trata de la que representarían algunos teóricos de la educación de la izquierda liberal y progresista norteamérica como, por ejemplo, H. Giroux o P. McLaren. Quizá lo más próximo a una pedagogía postmoderna que se puede encontrar en el panorama actual sean los planteamientos de estos autores, aunque, como veremos, no deja de ser dudoso que sea eso exactamente (una pedagogía postmoderna) lo que en realidad pretenden cultivar y cultivan. Sea como sea, están entre los pedagogos que más se han dedicado a tratar desde un prisma pedagógico los temas propios de la postmodernidad.

De entrada, según Giroux, es necesario aceptar desde la educación los retos que plantea la postmodernidad: «es importante para los educadores el desafío que entraña el postmodernismo, porque plantea cuestiones cruciales relativas a ciertos aspectos hegemónicos del modernismo y por la implicación de cómo han afectado el significado de la enseñanza en nuestros días» (Giroux, 1995b, p. 229). Pero, para estos autores, aceptar el desafío de la postmodernidad no significa caer de bruces en ella y renunciar, por tanto, a los principio y valores de la modernidad[23], por lo que abogan es por una especie de fertilización mutua: «Creo que al combinar –escribe Giroux– las mejores ideas del modernismo y el postmodernismo, los educadores pueden profundizar y ampliar sobre aquello que generalmente es conocido como pedagogía crítica» (Giroux, 1995a, p. 73). Es decir, para él no tiene demasiado sentido ponerse en la encrucijada de tener que elegir entre modernismo y postmodernismo, puesto que ambos «necesitan ser examinados en busca de las formas en las cuales cada uno compense las peores dimensiones del otro» (Giroux, 1995b, p. 230).

Esta posición –digamos– integradora que, por un lado, destaca lo que de positivo puedan tener modernismo y postmodernismo, conlleva también que, por otro lado, se quieran elucidar los límites de los dos y no se escatimen críticas a ellos. Así, en los trabajos de estos autores podemos encontrar, a la vez, la denuncia de los

(23) Mal podrían renegar de la modernidad unos autores que confiesan una veneración tan grande a Paulo Freire: un pedagogo inequívoca y radicalmente moderno.

excesos modernos, críticas a ciertos críticos de la postmodernidad[24], el reconocimiento de lo contradictorio que puede resultar el pensamiento postmoderno, el cual «ofrece una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas» (Giroux, 1995b, p. 229), o la elucidación de los límites teóricos que presenta. En relación con esto último, Giroux, a pesar de reafirmarse continuamente en la necesidad de escuchar y tener en cuenta los discursos postmodernos, no deja de afirmar que éstos «ofrecen la promesa, pero no la solución» (Giroux, 1994, p. 120). Y, en el mismo sentido, McLaren escribe lo siguiente:

> La teoría social postmoderna adolece de algunas deficiencias teoréticas mayores: en primer lugar carece de una consistente teoría del sujeto, y sin una teoría tal no puede promover el discurso del cambio social, en segundo lugar, en la ausencia de un adecuado lenguaje del cambio social, la teoría social postmoderna ha fracasado como guía de un proyecto político substantivo. En otras palabras, la teoría social postmoderna ha excluido de sus prácticas la habilidad de pensar en términos de utopía. [...] Deseo afirmar que, de alguna manera fundamental, la erosión de lo político en la teoría social izquierdista está vinculada a la lógica endémica de la naturaleza de la teorización postmoderna. Y al hacer esto, mantendría que muchas de las posturas críticas asumidas por la teorización postmoderna no pueden sostener su propio peso crítico (McLaren, 1995a, pp. 105-108).

En resumen, que finalmente a uno le puede quedar la duda de si esta pedagogía «crítica», «radical», «emancipadora» que defienden estos autores (ellos para nada renuncian a tales calificativos) sería una pedagogía moderna remozada de postmodernidad[25] o una pedagogía postmoderna que mantiene los grandes ideales de la modernidad. Quizá por eso, Giroux ha optado alguna vez por llamar a su propuesta una «pedagogía de frontera de la resistencia postmoderna». (Giroux, 1995a, p. 75)

Las dificultades del pensamiento postmoderno para elaborar pedagogías

Hasta aquí hemos intentado mostrar que las pedagogías relevantes del siglo XX han sido modernas, también la debilidad del pensamiento postmoderno cuando se pone a elaborar propuestas pedagógicas constructivas, y finalmente que lo más fecundo que a este respecto ha producido tal pensamiento, más que de su propio contenido programático, ha sido consecuencia del debate que ha suscitado.

---

(24) Aunque Giroux reconoce que ha habido críticas «serias» al pensamiento postmoderno –entre las que cita a la de Habermas–, tampoco se abstiene de criticar a otros críticos en el sentido de que «la corriente contraria actual [al postmodernismo] tiene una calidad intelectual diferente, un tipo de reduccionismo que es tanto distorsionante como irresponsable en sus negativas a utilizar el pensamiento postmoderno en cualquier debate dialógico y teórico. Muchos de estos críticos de izquierdas asumen el terreno de la moralidad y reúnen sus maquinarias teóricas dentro de divisiones binarias que crean ficciones postmodernas de un lado y luchadores materialistas libres, por otro. Una consecuencia de ello es que cualquier intención de utilizar los valores y la importancia del discurso postmoderno es críticamente sacrificado a los fríos vientos de la ortodoxia y las mentalidades estrechas» (Giroux, 1994, pp. 103-104).

(25) «En el mejor de los casos, el postmodernismo crítico desea volver a trazar el plano del modernismo» (Giroux, 1995a, p. 70).

Queremos terminar el artículo con una consideración sobre las razones de que eso haya sido así. (Será rápida porque simplemente abunda en argumentos ya expuestos). A nuestro modo de ver, la infertilidad pedagógica normativa del pensamiento postmoderno cabe interpretarla en clave epistemológica. Ni los presupuestos ni el estilo intelectual del pensamiento postmoderno son los más idóneos para la generación de productos pedagógicos. La pedagogía casa mal con el relativismo desbocado, con la disolución del sujeto, con la desconfianza en la razón, con la postulación de que ningún proyecto va a poder fundamentarse suficientemente. La pedagogía postmoderna sería, según Fullat (2002, p. 373), una pedagogía «sin cumbre y sin centro»; y sin cimientos, habría que añadir. La pregunta es si eso, una pedagogía sin fundamentación plausible ni horizonte en el que confiar, es realmente una pedagogía o una simple contradicción en los términos.

Si, por otro lado, ya no hay modelos practicables (porque hay demasiados y no podemos saber si uno es mejor que los demás) y tampoco podemos creer en el «sé quien eres» porque la identidad es una ilusión, no caben ya ni pedagogías heterónomas ni autónomas, no cabe pedagogía alguna. A alguien le podría parecer que la improbable pedagogía postmoderna, puesta a hacer recomendaciones, sólo podría proponer algo así como educar disimulando, haciendo ver que uno no se cree lo que está haciendo: una pose intelectual que puede dar réditos en la especulación pero que en la acción educativa es puro cinismo.

El estilo postmoderno casa bien, sin embargo, con la crítica, por otro lado, siempre necesaria. Ahí este discurso puede lucirse, y lo hace hasta el punto que, como sugería alguien citado hace poco, ni él mismo soportaría la crítica que dirige a los *relatos* de la modernidad. Porque de hecho, en pedagogía, la mejor crítica es siempre el mejor proyecto; y eso, un proyecto serio, factible y comprometido, es difícil (quizá imposible) de encontrar en el discurso postmoderno.

En fin, que da toda la impresión de que al pensamiento postmoderno (con su presunta pedagogía incluida) le ocurre algo parecido a lo que Jules Renard confesaba en la cita del inicio de este trabajo: el escritor francés se resignaba con la ruinas de los hermosos castillos en el aire que él había construido; el postmodernismo, por su parte, parece solazarse entre las ruinas de los castillos que intentó levantar la modernidad. Lo que ocurre es que estas ruinas sólo son medio verdad: unas ciertamente lo son, pero otras se las ha inventado el pensamiento postmoderno al intentar la demolición de ciertos castillos de la modernidad que, sin embargo, siguen en pie, con cimientos suficientes y con el proyecto vivo de hacerse cada vez más grandes y hermosos. Porque lo cierto quizá sea que el pensamiento postmoderno consista sólo en una excavadora de papel.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *La postmodernidad.* Barcelona, Kairós, 1985.

ALBA, A. (ed.): *Postmodernidad y educación.* México, Porrúa, 1995.

APPLE, M.: *Power, Knowledge, pedagogy, the meaning of democratic education in unsettling times.* Boulder, Westview Press, 1998.

AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo XX.* Madrid, Narcea, 1977.

AYUSTE, A.: «Pedagogía crítica y modernidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, 254 (1997), pp. 80-85.

BALL, S. J. (comp.): *Foucault y la educación.* Madrid, Morata, 1993.

BROSTERMAN, N.: *Inventing Kindergarten.* New York, Harry N. Abrams, Inc., Pub, 1997.

CARR, D.: *Making Sense of Education.* London, RoutledgeFalmer, 2003.

CARR, W.: *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996.

CARR, W.; KEMIS, S.: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1998.

COLOM, A. J.: «Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad», en *Studia Paedagogica,* 14 (1984), pp. 17-38.

COLOM, A. J.: *La (de)construcción del conocimiento pedagógico.* Barcelona, Paidós, 2002.

COLOM, A. J.; MÈLIH, J. C.: *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.* Barcelona, Paidós, 1994.

COLOM; BERNABEU; DOMÍNGUEZ; SARRAMONA: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel, 1997.

COMMBS, P. H.: *La crisis mundial de la educación.* Barcelona, Península, 1971.

— *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales.* Madrid, Santillana, 1985.

DELORS, J. y otros: *La educación encierra un tesoro.* Madrid, UNESCO-Santillana, 1996.

DERRIDA, J.: *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós, 1989.

— *Universidad sin condición.* Madrid, Trotta, 2002.

DEWEY, J.: *La ciencia de la educación.* Buenos Aires, Losada, 1964.

DÍAZ BARRIGA, A.: «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en ALBA, A. (ed.): *Postmodernidad y educación.* México, Porrúa, 1995, pp. 205-226.

FAURE, E. y otros: *Aprender a ser.* Madrid, Alianza Universidad, 1972.

FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento.* Barcelona, Anagrama, 1987.

FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar,* México, Siglo XXI, 1978.

FULLAT, O.: *Pedagogía existencialista y postmoderna.* Madrid, Síntesis, 2002.

GERVILLA, E.: *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes.* Madrid, Dykinson, 1993.

GIL CANTERO, F.: «Educación y crisis del sujeto», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria,* 13 (2001), pp. 45-68.

GIMENO, J.: *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata, 1998.

— «El futuro de la educación desde su controvertido presente», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario (2002), pp. 271-292.

— *El alumno como invención.* Madrid, Morata, 2003.

GIROUX, H.; ARONOWITZ, S.: *Postmodern, education: politics, culture and social criticism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

GIROUX, H.: «Jóvenes, diferencia y educación postmoderna», en AA.VV.: *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona, Paidós, 1994, pp. 97-128.

— «Pedagogía de frontera en la era del posmodernismo», en ALBA, A.: *Postmodernidad y educación.* México, Porrúa, 1995a, pp. 69-102.

— «El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa», en ALBA, A.: *Postmodernidad y educación.* México, Porrúa, 1995b, pp. 227-264.

— *Cultura política y práctica educativa.* Barcelona, Graó, 2001.

HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1988.

— *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987.

— *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus, 1987.
— *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.
— *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta, 1998.
HARGREAVES, A.: *Changing teachers, changing times.Teachers work in the postmodern age*. Londres, Casell, 1993.
JUIF, P.; LEGRAND, L.: *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea, 1980.
KRIECK, E.: *Educación política nacional*. Barcelona, Labor, 1941.
KUHN, TH. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1975.
LARROSA, J. (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1995.
LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1987.
— *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Madrid, Gedisa, 1992.
MCLAREN, P.: «La posmodernidad y la muerte de la política: el indulto brasileño», en ALBA, A. (ed.). *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995a, pp. 103-128.
— «La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad», en ALBA, A. (ed.). *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995b, pp. 265-313.
— *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós, 1997.
MICHÈA, J. C.: *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid, Acuarela, 2002.
PALACIOS, J.: *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia, 1979.
PÉREZ GÓMEZ, A.: «La cultura escolar en la sociedad postmoderna», en *Cuadernos de Pedagogía*, 225 (1994), pp. 80-85.
— *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
PUIGGRÓS, A.: «Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina», en ALBA, A. (ed.) *Postmodernidad y educación*. México, Porrúa, 1995, pp. 177-204.
QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1971.
TRILLA, J.: *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Laertes, 1985.
— *Teorías de la educación. Bosquejo para una taxonomía*. Barcelona, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Cuadernos de Estudio, 8 (1987).
— (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XX*. Barcelona, Graó, 2001.
— *La aborrecida escuela*. Barcelona, Laertes, 2002.
VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta, 1991.
VATTIMO, G.: *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermeneútica en la cultura posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1990.
VATTIMO, G. y otros: *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1990.
YOUNG, R.: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós, 1993.

investigaciones y experiencias

JAVIER GIL FLORES
Aplicación del método Bootstrap al contraste de hipótesis en la investigación educativa

Mª ISABEL JOCILES RUBIO
Familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»: ¿es la FP reglada una alternativa a la Universidad o un camino alternativo hacia ella?

IGNASI BRUNET ICART, ÁNGEL BELZUNEGUI ERASO E INMA PASTOR GOSÁLBEZ
Problemática en torno a la integración de los immigrantes en Educación Primaria: ¿desigualdades sociales o culturales?

ISABEL CANTÓN MAYO
Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ Y FRANCISCO SALVADOR MATA
El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria

Mª ÁNGELES DE LA CABA COLLADO Y RAFAEL LÓPEZ ATXURRA
Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma vasca (Conocimiento del medio)

TERESA LARA MORENO Y ANTONIO FERNÁNDEZ CANO
Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado

TOMÁS J. CAMPOY ARANDA Y ANTONIO PANTOJA VALLEJO
Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural.

APLICACIÓN DEL MÉTODO BOOTSTRAP AL CONTRASTE DE HIPÓTESIS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JAVIER GIL FLORES (*)

RESUMEN. En este artículo presentamos el método Bootstrap, que desde su formalización por Efron (1979) ha llegado a constituirse en el más popular de los procedimientos de remuestreo. Tras revisar de manera introductoria los fundamentos del mismo, analizamos sus posibilidades para la inferencia estadística, y concretamente para el contraste de hipótesis. La escasez de aplicaciones en el ámbito de la investigación educativa nos lleva a presentar dos ejemplos de utilización que sirven al propósito de ilustrar el procedimiento y valorar este enfoque frente a los métodos clásicos de la estadística inferencial.

ABSTRACT. In this article we introduce the Bootstrap method, which since its invention by Efron (1979) has become the most popular of the resampling procedures. After an initial revision of its foundations, we analyse the possibilities for statistical inference and more specifically for hypothesis contrast. The lack of applications in the field of educational research leads us to present two examples of usage, which serve to both illustrate the procedure and recognise the importance of this approach compared to the more traditional methods of inferential statistics.

Posiblemente la aplicación de los métodos Bootstrap suponga uno de los avances más relevantes de la moderna estadística (Efron, 1995), a pesar de que los investigadores educativos de nuestro contexto inmediato no los hayan incorporado aún al análisis de datos que realizan en el curso de sus investigaciones. El método Bootstrap se enmarca entre los procedimientos de remuestreo, consistentes en generar un elevado número de muestras como base para estudiar el comportamiento de determinados estadísticos. A nivel práctico, la actual facilidad para realizar procedimientos iterativos de manera informatizada elimina los posibles obstáculos que la aplicación de este tipo de métodos pudiera representar. En el

(*) Universidad de Sevilla.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 251-265.
Fecha de entrada: 20-02-2003 Fecha de aceptación: 16-04-2003

presente trabajo trataremos de describir someramente los fundamentos de estos métodos (para profundizar en los mismos, pueden consultarse las obras de Efron, 1979, 1982; Hall, 1992; Efron y Tibshirani, 1993; Mooney y Duval, 1993; Shao y Tu, 1995; Davison y Hinkley, 1997; Chernick, 1999) y ejemplificaremos su utilización en dos situaciones reales de investigación, en las que aplicamos el enfoque Bootstrap al contraste de hipótesis.

BOOTSTRAP E INFERENCIA ESTADÍSTICA

Buena parte de la estadística convencional se apoya en la suposición de que las variables estudiadas se distribuyen de acuerdo con el modelo de la curva normal. Bajo ese supuesto, o recurriendo a leyes que permiten salvar la no-normalidad poblacional cuando el tamaño de las muestras es suficientemente grande, es posible determinar la distribución muestral de diferentes estadísticos que utilizamos en la estimación de parámetros poblacionales y en el contraste de hipótesis acerca de tales parámetros.

Por ejemplo, la comprobación de hipótesis estadísticas acerca del parámetro media se apoya en la suposición de que la distribución muestral del estadístico media sigue un modelo normal cuando la variable estudiada se distribuye normalmente en la población. Además, de acuerdo con el teorema del límite central, la distribución muestral del estadístico media es normal N (μ,s/$\sqrt{}$n) cuando el tamaño muestral sea suficientemente grande (por acuerdo, de al menos n=30), incluso cuando no se cumpla la normalidad de la población. La distribución muestral de otros estadísticos sigue también modelos conocidos tales como la t de Student, la distribución F o la distribución?[2] y disponemos de fórmulas para el cálculo de los parámetros media y error típico de tales distribuciones.

Basándonos en los métodos Bootstrap, la idea de fondo sigue siendo la de construir un modelo de distribución para determinados estadísticos a partir de la información proporcionada por la muestra, aunque el modo de proceder es distinto. Como hemos señalado, en los métodos estadísticos clásicos la base para hacer inferencias sobre la población se encuentra en suponer para los estadísticos una distribución muestral teórica, cuyos parámetros pueden ser estimados a partir de estadísticos observados en la muestra. En cambio, los procedimientos basados en el Bootstrap implican obviar los supuestos sobre la distribución teórica que siguen los estadísticos. En su lugar, la distribución del estadístico se determina simulando un número elevado de muestras aleatorias construidas directamente a partir de los datos observados. Es decir, utilizamos la muestra original para generar a partir de ella nuevas muestras que sirvan de base para estimar inductivamente la forma de la distribución muestral de los estadísticos, en lugar de partir de una distribución teórica asumida *a priori*.

Este enfoque tiene su antecedente inmediato en las técnicas de simulación Monte Carlo, consistentes en extraer un número elevado de muestras aleatorias de una población conocida para calcular a partir de ellas el valor del estadístico cuya distribución muestral pretende ser estimada (Money, 1997). Sin embargo, en la práctica no solemos conocer la población y lo que manejamos es una muestra extraída de ella. El investigador parte de un conjunto de datos observados, que constituyen una muestra extraída de la población que pretende estudiar. Cuando las técnicas Monte Carlo son aplicadas a la resolución de problemas estadísticos,

partiendo de datos observados en una muestra, reciben más apropiadamente la denominación de «técnicas de remuestreo».

Existen diversos procedimientos utilizados para generar muestras a partir de un conjunto de observaciones y construir una distribución muestral que pueda ser usada para la estimación de intervalos de confianza y el contraste de hipótesis (véase una clasificación al respecto en Rodgers, 1999). Entre ellos, posiblemente el más conocido y comúnmente utilizado es el método Bootstrap. La primera alusión a este método bajo tal denominación se debe a Efron (1979), si bien las ideas básicas del mismo se venían manejando desde al menos una década atrás (Simon, 1969). Efron concibió el método Bootstrap como una explicación o ampliación de las «técnicas jacknife», las cuales suelen proceder extrayendo muestras construidas al suprimir cada vez un solo elemento de la muestra original para valorar el efecto sobre determinados estadísticos (Quenouille, 1949; Tukey, 1958; Miller, 1974).

Referido al caso de la estimación de parámetros, las técnicas Bootstrap implican básicamente desarrollar un proceso en el que distinguimos diferentes pasos:

- A partir de la muestra original $\{X_1, X_2, ... X_n\}$, se extrae una nueva muestra $\{X_1^*, X_2^*, ... X_n^*\}$, por medio de muestreo con reposición. Es decir, tras la extracción de un primer elemento, éste se repone en la muestra original de tal forma que podría ser elegido de nuevo como segundo elemento de la muestra extraída. De este modo, cada observación individual tiene una probabilidad 1/n de ser elegida cada vez, como si el muestreo se realizara sin reposición en un universo infinitamente grande construido a partir de la información que provee la muestra.

- Para la muestra obtenida se calcula el valor de un determinado estadístico $\hat{?}$ que se utiliza como estimador del parámetro poblacional *?*, en cuyo estudio estamos interesados.

- Repetimos los dos pasos anteriores, hasta obtener un elevado número de estimaciones $\hat{?}^*$. En este punto, el recurso a herramientas informáticas que desarrollen las tareas de selección de muestras y determinación de las estimaciones resultará ineludible.

- Se construye una distribución empírica del estadístico $\hat{?}$, que representa una buena aproximación a la verdadera distribución de probabilidad para ese estadístico. Es decir, se determina de este modo la distribución muestral de un estadístico sin haber hecho suposiciones sobre la distribución teórica a la que ésta se ajusta y sin manejar fórmulas analíticas para determinar los correspondientes parámetros de esa distribución.

De acuerdo con la idea central en que se basa el método Bootstrap, el procedimiento supone utilizar la muestra considerando que en sí misma contiene la información básica sobre la población. Por tanto, la adecuación de este método será tanto mayor cuanto más información aporte la muestra sobre la población. Una consecuencia directa es que a medida que aumenta el tamaño de la muestra mejor será la estimación que podemos hacer sobre la distribución muestral de un

estadístico. No obstante, incluso con muestras pequeñas, entre 10 y 20 casos, el método Bootstrap puede ofrecer resultados correctos (Bickel y Krieger, 1989), juzgándose inadecuados para muestras de tamaño inferior a 5 (Chernick, 1999). Con un tamaño suficientemente grande, el incremento en el número de muestras procurará una mejora en la estimación de la distribución muestral.

El Bootstrap y los procedimientos de remuestreo en general, han comenzado a centrar la atención de los estadísticos a partir de la década de los ochenta, cuando el desarrollo de la informática allanó los obstáculos prácticos unidos a la simulación de un número elevado de muestras. A finales de esta década, la utilización del método Bootstrap para el contraste de hipótesis empezaba a ser considerada una alternativa a los tests paramétricos y no paramétricos convencionales (Noreen, 1989).

Como se advierte a partir de la breve presentación que hemos realizado, el método Bootstrap no representa un estadístico en sí mismo, sino un enfoque sobre cómo usar los estadísticos de cara a hacer inferencias acerca de los parámetros (Mooney y Duval, 1993). Más que una utilización de manera aislada, estos métodos se prestan a la combinación con otras técnicas estadísticas. Aplicaciones de los procedimientos Bootstrap a problemas de estimación, ajuste a una curva, contraste de hipótesis, regresión, clasificación o análisis de componentes principales, entre otras, son presentadas en el manual de Efron y Tibshirani (1993); y, por citar otros ejemplos, se han tratado aplicaciones a los coeficientes de correlación (Hans y Kolen, 1988; Knapp, Noblitt y Viragoontavan, 2000), al análisis factorial (Ichikawa y Konishi, 1995), las series temporales (Romo, 1994) o a los modelos de ecuaciones estructurales (Hancock y Nevitt, 1999; Nevitt y Hancock, 2001; Raykov, 2001).

Los métodos Bootstrap han ganado popularidad y han llegado a ser considerados una herramienta general para el trabajo estadístico (Young, 1994). La atención de la comunidad estadística hacia el Bootstrap queda reflejada en el importante número de trabajos dedicados a justificar sus bases teóricas que han sido generados desde la aparición del trabajo de Efron en 1979. Según el mismo autor (Efron, 2000), hasta finales de siglo el número de artículos consagrados a este tema superaba el millar.

UTILIZACIÓN DEL BOOTSTRAP EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Desde nuestra posición como investigadores educativos, el interés sobre el Bootstrap se enmarca en una perspectiva aplicada. Una clara utilidad de estas técnicas está en la posibilidad de hacer frente a los problemas de inferencia estadística en las situaciones en las que los supuestos sobre la población son insostenibles y los métodos paramétricos tradicionales no resultan adecuados.

Aunque buena parte de las técnicas estadísticas inferenciales descansan sobre el supuesto de la normalidad poblacional, en la práctica pocas veces van precedidas de la aplicación de algún test para comprobar si los datos proceden de una población en la que las variables estudiadas se distribuyen normalmente. Lo habitual es dar por supuesto que tal condición se cumple. Sin embargo, en el ámbito de la investigación educativa, y de la investigación social en general, el supuesto de normalidad puede llegar a ser poco realista en algunos casos. Algunos estadísticos han denunciado el abuso que se hace de las leyes de probabilidad, y en especial de

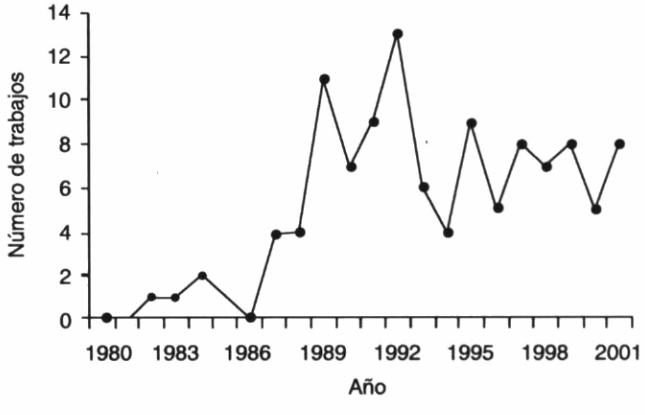
la ley normal. Sirvan como ejemplo las palabras de De Lagarde (1983, p. 2), para quien «en un universo aleatorio no está probado que puedan conocerse las leyes a las que obedecen los fenómenos, e incluso no es totalmente seguro que estas leyes existan realmente». Si ponemos en cuestión el supuesto de normalidad poblacional, no parece una mala estrategia determinar las características de la población a partir de una muestra que procede de ella. En realidad, a falta de un ajuste a modelos teóricos conocidos, ésta sería la mejor y única información posible a tener en cuenta.

Otra situación que aconsejaría el recurso a métodos como el Bootstrap se da cuando trabajamos con estadísticos para los cuales no se dispone de supuestos acerca de la forma adoptada por su distribución muestral. Es el caso, por ejemplo, de la diferencia de medianas o la asimetría, cuya distribución muestral es desconocida y, en consecuencia, no contamos con métodos paramétricos que permitan la inferencia estadística.

Al enumerar ámbitos en los que el Bootstrap ha sido aplicado, Chernick (1999, p. 7) incluía Psicología, Física, Geología, Ecología, Ornitología, Econometría, Geología, Meteorología, Genética, Procesamiento de señales e imágenes, Medicina, Ingeniería, Química y Contabilidad, no estando incluida entre ellas la Educación. Para determinar la atención prestada a estos métodos y el uso hecho de los mismos en la investigación educativa, hemos recurrido a rastreos en las bases de datos que actúan como principales referentes en este campo. Concretamente, hemos explorado en la que posiblemente sea la principal base de datos sobre educación, elaborada por el *Educational Resources Information Center* (ERIC) y que recoge artículos de más de 750 revistas de este ámbito, así como informes y trabajos presentados a reuniones científicas, fundamentalmente en el ámbito norteamericano. Al recuperar los registros en los que se menciona a las técnicas Bootstrap, observamos en las dos últimas décadas un bajo número de trabajos, junto con una ligera tendencia ascendente (ver figura I) que debe ser atenuada teniendo en cuenta el incremento que se ha registrado durante el mismo período en el número de publicaciones periódicas sobre educación.

FIGURA I

Presencia de trabajos sobre Bootstrap en la base de datos ERIC



En nuestro contexto más próximo, entre las bases de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se incluye ISOC, que recoge artículos publicados desde 1975 en revistas españolas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Los trabajos que aluden al Bootstrap incluidos en esta base son un total de 11, fechados entre los años 1992 y 2001. La mayor parte de los mismos se encuadran en el ámbito de la Wconomía; sólo dos han sido publicados en revistas de Psicología, y ninguno proviene de revistas especializadas en Educación.

De esta breve exploración, cabe concluir que el uso que se hace de las técnicas Bootstrap en el ámbito de los estudios sobre educación, y particularmente en nuestro país, es escaso. Además, la mayoría de los trabajos se centran en el estudio de los métodos y sus fundamentos teóricos, siendo reducida las presencia de las técnicas Bootstrap en trabajos empíricos de investigación educativa. Tratando de aportar una pequeña contribución al conocimiento y difusión de los métodos Bootstrap, en las páginas que siguen mostraremos dos ejemplos de aplicación a situaciones reales de investigación educativa. Para ello, hemos elegido el contraste de hipótesis, y en particular el contraste de dos grupos, por tratarse de un problema estadístico que se plantean con frecuencia los investigadores educativos.

EJEMPLOS DE APLICACIÓN DEL BOOTSTRAP AL CONTRASTE DE DOS GRUPOS

Una situación familiar en los diseños de investigación, tanto experimentales como causal-comparativos, es la comparación de grupos a fin de determinar si existen diferencias significativas entre ellos. A esta situación corresponden los dos ejemplos que desarrollaremos, en los que se realizan sendos contrastes de hipótesis. En el primero de ellos basaremos el contraste en el estadístico diferencia de medias, mientras que en el segundo caso recurriremos al cálculo del estadístico t de Student, que suele ser el habitualmente empleado desde enfoques paramétricos.

La implementación de este método requiere el recurso de herramientas informáticas. Los paquetes estadísticos de mayor difusión no suelen incluir procedimientos automatizados para realizar el Bootstrap, si bien algunos autores han apuntado modos en que podrían llevarse a cabo utilizando las posibilidades de programación que ofrecen paquetes como SPSS o SAS (Fan, 2001; Guthrie, 2001). Aquí utilizaremos el software *Resampling Stats Add-In for Excel* (Resampling Stats Inc., 2001), específicamente diseñado para aplicar procedimientos de remuestreo.

CONTRASTE BASADO EN LA DIFERENCIA DE MEDIAS

En el primero de los ejemplos de aplicación del Bootstrap al contraste de hipótesis sobre dos grupos nos basaremos en un sencillo ejemplo, en el que trabajamos con datos extraídos del estudio de Gil y Jaén (2001) sobre una estrategia docente utilizada en la enseñanza de los Métodos Cualitativos de Investigación Educativa a estudiantes de Pedagogía.

Tras utilizar una metodología didáctica basada en la realización de proyectos de investigación por parte de los alumnos, se quiso evaluar la experiencia recurriendo, entre otros aspectos, a los resultados logrados en términos de cambio de las actitudes hacia la investigación. Se utilizó una escala de medición de actitudes hacia la investigación cualitativa, administrada antes y después de la experiencia a fin de comprobar el modo en que podrían haberse modificado las actitudes de

partida en el grupo de alumnos que cursan la materia. La escala fue construida adaptando la utilizada por Chang (1996). En total, el instrumento constaba de 20 items o afirmaciones, ante los que el alumno debía manifestar su grado de acuerdo conforme a una escala de seis puntos.

Recogidos los datos, pudo calcularse la puntuación total en cada una de las aplicaciones del instrumento. La comparación entre la media alcanzada por el grupo de alumnos antes y después de la experiencia aportaría información sobre la posible modificación de actitudes hacia la investigación cualitativa, y en particular sobre la mejora de éstas.

Siguiendo el procedimiento convencional, habría que basarse en los valores promedio de ambos grupos, sometiendo a contraste la hipótesis nula de que son iguales los parámetros media en las poblaciones de las que fueron extraídas las respectivas muestras observadas. Bajo la hipótesis nula, el estadístico t, construido a partir de la diferencia de medias, se distribuiría siguiendo una distribución t de Student para un número determinado de grados de libertad. Si el valor observado se aleja suficientemente del valor medio de la distribución, que según la hipótesis nula es cero, podríamos rechazar el supuesto de partida.

La aplicación de un contraste basado en el estadístico t de Student requeriría la comprobación de supuestos previos tales como la normalidad de las variables estudiadas. Cuando la distribución del estadístico de contraste no sigue el modelo de la t, bien porque la variable estudiada no se distribuye normalmente en la población o bien porque el tamaño muestral resulta insuficiente, podríamos estar cometiendo un error en la inferencia.

En la situación que tomamos como ejemplo, la asignatura en la que se desarrolló la experiencia contaba con tan sólo seis alumnos matriculados, dado su carácter optativo cuatrimestral, la existencia de horario único en turno de tarde y la presencia de otras materias optativas que atraen el interés del alumnado. En la primera aplicación de la escala se recogieron respuestas para los seis alumnos, mientras que en la aplicación final sólo pudo calcularse la puntuación total para cinco alumnos, dado que uno de ellos no respondió a la totalidad de los items. Consideraremos que se trata de muestras no relacionadas, dado que el carácter anónimo de la escala impediría establecer una correspondencia entre las escalas previa y posterior a la intervención. Así pues, la información de partida sería la proporcionada por la muestra $z = \{68, 73, 76, 80, 85, 92\}$ y la muestra $y = \{68, 88, 94, 100, 108\}$, cuyas medias son respectivamente 79 y 91,6.

Ante grupos tan pequeños, la suposición de normalidad parece arriesgada. En tal situación, una solución no paramétrica adecuada sería aproximarse al problema a través del método Bootstrap, construyendo nuestro propio modelo para valorar la diferencia de medias observada. La aplicación del Bootstrap supondría considerar que ambas muestras (z, y), proceden de poblaciones (F, G) posiblemente diferentes, y someter a contraste la hipótesis nula H_0: $F = G$. Para el contraste, utilizaremos el estadístico diferencia de medias, que en este caso alcanza un valor observado $\bar{y} - \bar{z} = 12{,}1$, y estudiaremos el modo en que se distribuye tal estadístico en un conjunto elevado de muestras generadas por remuestreo. El algoritmo que seguiremos es el siguiente:

- Si H_0 es cierta, z e y proceden de una población común. Para generar muestras de esa población común, utilizaremos la información disponible, que no es otra que la proporcionada por ambas

muestras. Así pues, combinando los elementos de z e y, obtenemos $x = \{z, y\}$ que constará de los 11 valores registrados. A partir de x, extraemos con reposición una muestra de tamaño n=11, denominando z^* a los 6 primeros valores, e y^* a los 5 restantes.

- Calculamos para la muestra extraída el valor del estadístico $\bar{y}^* - \bar{z}^*$, en el que basaremos el contraste de hipótesis.

- Repetimos los pasos anteriores un número elevado de veces. El número de repeticiones, y por tanto de muestras extraídas, será de 5.000 siguiendo las recomendaciones de Chernick (1999, p. 114), que considera esta cifra adecuada para la mayor parte de los problemas planteados.

- Construimos la distribución de frecuencias para el estadístico $\bar{y}^* - \bar{z}^*$. En la tabla I se recogen frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para intervalos de valores de amplitud 5, denotados por su punto medio. Esa misma distribución de frecuencias se ha representado gráficamente mediante el histograma que mostramos en la figura II.

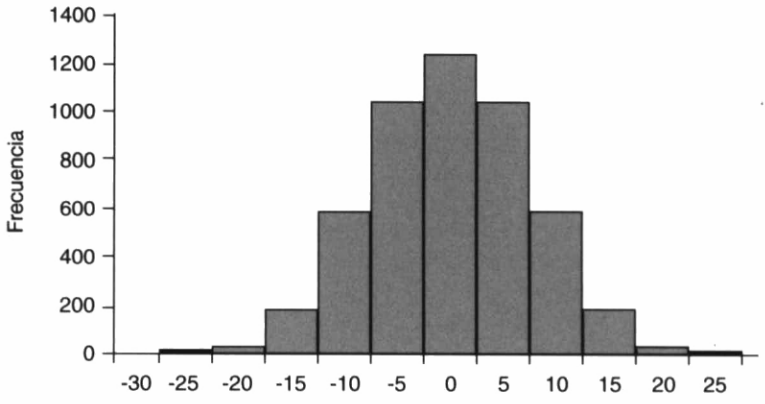
TABLA I

Distribución muestral empírica para el estadístico $\bar{y}^* - \bar{z}^*$

$\bar{y}^* - \bar{z}^*$	**Frecuencia**	%	**% acumulado**
-30	1	0,0	0,0
-25	9	0,2	0,2
-20	38	0,8	1,0
-15	186	3,7	4,7
-10	568	11,4	16,0
-5	1073	21,5	37,5
0	1256	25,1	62,9
5	1073	21,5	84,1
10	549	11,0	95,1
15	196	3,9	99,0
20	43	0,9	99,8
25	8	0,2	100,0

FIGURA II

Histograma para los valores observados del estadístico $\bar{y}^* - \bar{z}^*$.



La distribución obtenida constituye una estimación por medio de Bootstrap de la distribución muestral para el estadístico diferencia de medias. Si contamos el número de veces que la diferencia de medias supera o iguala al valor observado en las muestras originales, que es de 12,1, podremos obtener la frecuencia relativa, que consideraremos como una aproximación a la probabilidad de encontrar, aceptando la hipótesis nula como cierta, una diferencia de medias igual o mayor a la observada:

$$Prob_{H_0} \{(\bar{y}^* - \bar{z}^*) \geq 12{,}1\} =$$

$$= \#\{(\bar{y}^* - \bar{z}^*) \geq 12{,}1\} / 5000$$

Estimada a partir de la distribución empírica, en la que 239 muestras han dado lugar a diferencias iguales o mayores que 12,1, el valor de esta probabilidad resulta ser p=0,0478.

Trabajando con un nivel de significación de 0,05, podríamos afirmar que existe una diferencia significativa a favor del segundo grupo (contraste unilateral derecho), o lo que es igual, que las actitudes de los alumnos hacia la investigación cualitativa son mejores tras la experiencia realizada en el marco de la asignatura Métodos Cualitativos de Investigación Educativa.

CONTRASTE BASADO EN EL ESTADÍSTICO t

El segundo de los ejemplos que presentamos fue tomado de la experiencia realizada por Gil y García (2002), consistente en la utilización y valoración de una *Guía Interactiva sobre Investigación Educativa*, diseñada para orientar a los alumnos de Ciencias de la Educación sobre las posibilidades de realizar investigación educativa, tanto desde el contexto académico como profesional, y motivarles hacia la misma. Dicha experiencia se llevó a cabo con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que cursaban asignaturas de métodos de investigación educativa en el curso académico 2001-02.

TABLA II

Distribuciones de frecuencias y estadísticos descriptivos para las valoraciones en cada grupo

Grupo z	
Valor.	**Frec.**
1	1
2	5
3	9
4	6
5	3
$\bar{z} = 3{,}21$;	$S_z = 1{,}06$

Grupo y	
Valor.	**Frec.**
1	0
2	1
3	8
4	14
5	4
$\bar{y} = 3{,}78$;	$S_y = 0{,}75$

Entre las técnicas utilizadas para obtener las opiniones de los usuarios, se recurrió a una escala de valoración, que los alumnos y alumnas completaron una vez examinado el material multimedia. Éstos otorgaron una puntuación comprendida entre 1 y 5 a diferentes aspectos, entre los que se encuentra el hecho de que la información contenida en la Guía constituya un estímulo para hacer investigación. Para determinar diferencias entre el poder motivador que se atribuye a la Guía en distintos colectivos destinatarios de la misma, consideraremos las valoraciones realizadas por 24 alumnos de 2º de Pedagogía (grupo z) y 27 alumnos de 1º de Psicopedagogía (grupo y). En la tabla II se incluyen las correspondientes distribuciones de frecuencias, así como los estadísticos media y desviación típica para las valoraciones obtenidas de ambos grupos.

Teniendo en cuenta que ambos grupos poseen experiencias académicas y expectativas diferentes, y a la vista de los estadísticos media que se alcanzan, podría sospecharse la existencia de formas diferenciadas de valorar la capacidad estimuladora del material multimedia diseñado. Para comprobarlo, someteremos a contraste la hipótesis nula de igualdad de medias.

En este caso, no se verifica el supuesto de normalidad exigido para la aplicación de un contraste paramétrico basado en el estadístico t. La prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, utilizada para comprobar la hipótesis nula de que no hay diferencias significativas entre la distribución empírica y el modelo de distribución normal, arrojó para los grupos de alumnos de Pedagogía y Psicopedagogía grados de significación $p=0{,}277$ y $p=0{,}026$ respectivamente. En consecuencia, puede afirmarse para el segundo grupo que la muestra extraída no procede de una población distribuida normalmente, y hablando en términos estrictos, la distribución muestral del estadístico t no puede ser identificada con un modelo teórico de distribución.

De cara a hacer frente a esta situación, una alternativa no paramétrica se encuentra en la aplicación del método Bootstrap para el contraste de medias. Aunque podríamos seguir un procedimiento simple similar al mostrado en el primero de los ejemplos, que mostrábamos en el apartado anterior, aquí recurriremos al

estadístico t, ejemplificando el modo en que los procedimientos tradicionales pueden ser reenfocados desde la óptica de las técnicas de remuestreo. Un modo de actuar sería el que describimos seguidamente:

- Combinamos los datos disponibles, que son los obtenidos para los grupos z e y, obteniendo el conjunto x = {z, y} que consta de un total de 51 valores. Extraemos por muestreo aleatorio con reposición una muestra x* de tamaño n=51, constituyendo con los primeros valores una nueva muestra z* de tamaño p=24 y con los restantes una muestra y* de tamaño m=27.

- Para la muestra x*, calculamos el valor del estadístico t, que vendrá dado por la expresión:

$$t(x^*) = \frac{\overline{y}^* - \overline{z}^*}{\sqrt{\frac{\sigma_y^{2*}}{m} + \frac{\sigma_z^{2*}}{p}}}$$

donde

$$\sigma_y^{2*} = \sum_1^m (y_i^* - \overline{y}^*)^2/(m-1);$$

$$\sigma_z^{2*} = \sum_1^p (z_i^* - \overline{z}^*)^2/(p-1)$$

- Hemos adoptado el estadístico t que se utiliza cuando no se asume el supuesto de igualdad de varianzas.

- Repetimos los pasos primero y segundo un número elevado de veces, que de nuevo en este caso será de 5.000.

- Construimos la distribución de frecuencias para los valores asumidos por el estadístico t (x*). Esta distribución empírica y el histograma elaborado para su representación gráfica se muestran respectivamente en la tabla III y la figura III.

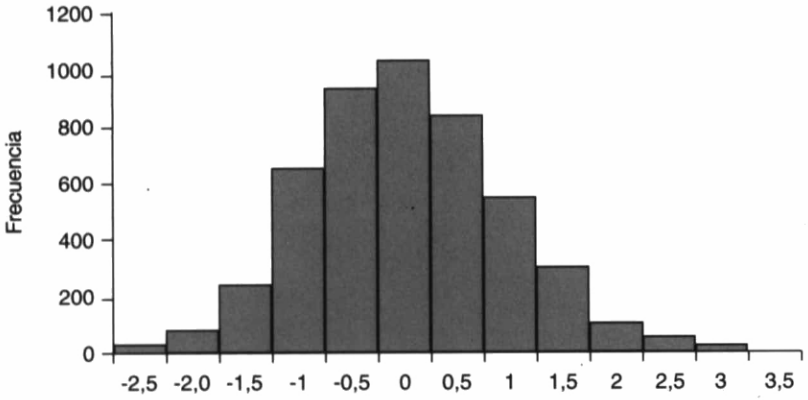
TABLA III

Distribución muestral empírica para el estadístico t (x)*

T(x*)	Frecuencia	%	% acumulado
-2,5	11	0,2	0,2
-2,0	103	2,1	2,3
-1,5	267	5,3	7,6
-1,0	688	13,8	21,4
-0,5	950	19,0	40,4
0,0	1040	20,8	61,2
0,5	859	17,2	78,4
1,0	566	11,3	89,7
1,5	310	6,2	95,9
2,0	131	2,6	98,5
2,5	57	1,1	99,6
3,0	17	0,3	100,0
3,5	1	0,0	100,0

FIGURA II

Histograma para los valores observados del estadístico t(x)*



Dado que la ausencia de normalidad impide afirmar que la distribución muestral del estadístico t sigue el modelo de la t de Student, tomamos la distribución empírica como base para estimar la probabilidad de encontrar valores iguales o mayores que el valor observado de t (contraste unilateral derecho), que calculado para las muestras originales es t=2,185. Puesto que sólo se alcanza o supera este valor en 83 de un total de 5000 muestras utilizadas, la probabilidad que buscamos resulta ser:

$$Prob_{H_0} \{(t(x^*) \geq 2,185\} =$$

$$= \#\{(t(x^*) \geq 2,185\} / 5000 = 0,0166$$

Para un nivel de significación de 0,05, podríamos rechazar la hipótesis nula y afirmar que existen diferencias significativas a favor del segundo grupo, por lo que la capacidad motivadora atribuida a la *Guía Interactiva* por los alumnos de Psicopedagogía es mayor que entre los alumnos de Pedagogía.

VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Un primer aspecto a valorar es la utilidad de los métodos Bootstrap en las situaciones en las que queda comprometida la idoneidad de los enfoques paramétricos clásicos para el contraste de hipótesis. Tanto unos como otros implican partir de la muestra observada con el propósito de llegar a conclusiones sobre una población, pero mientras que la estadística paramétrica se apoya en supuestos sobre la distribución poblacional o sobre sus parámetros, el Bootstrap prescinde de ellos. La corrección de los resultados obtenidos por medio de Bootstrap para la inferencia estadística ha sido demostrada a partir de su utilización en simulaciones, en las que se analizaban muestras extraídas de poblaciones distribuidas normalmente. En tales circunstancias, la aplicación de los métodos paramétricos y métodos Bootstrap dio lugar a resultados similares en la estimación de medias o en la estimación de coeficientes para la regresión (Mooney y Duval, 1993).

Si bien esta comparación permite incrementar la confianza sobre los métodos Bootstrap, bien es verdad que si los supuestos en los que se basa la descripción matemática de la población se cumplen, no hay razones para descartar los procedimientos de inferencia estadística que posibilita el enfoque tradicional. La utilidad de este tipo de métodos se hace patente, de manera especial, en aquellas situaciones en las que no es posible justificar los supuestos de partida o cuando no se cuenta con fórmulas analíticas en las que basar nuestra descripción de la población.

En la práctica del análisis estadístico, la alternativa habitual a las pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis se ha apoyado en procedimientos que tienen como ventaja el no hacer supuestos sobre las poblaciones o sobre sus parámetros, y que se han englobado bajo la denominación de estadística no paramétrica (Siegel, 1991). Sin embargo, la mayor parte de estas técnicas suponen trabajar con variables a nivel ordinal, reduciendo a rangos las puntuaciones observadas y perdiendo por tanto una parte de la información disponible. Este problema queda soslayado en los métodos Bootstrap, los cuales permiten en tales situaciones conservar el nivel de medida incluso de variables en escala de intervalos.

Aplicadas en los dos ejemplos que hemos presentado, las pruebas no paramétricas para el contraste de grupos conducirían a resultados inferiores a los obtenidos aquí mediante Bootstrap. Así en el primer ejemplo, la aplicación de la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes arroja para el estadístico de contraste un valor U=6,50, al que corresponde en el caso de una prueba unilateral la probabilidad p=0,060. En el segundo de los ejemplos, utilizando la misma prueba no paramétrica obtenemos U= 218,50, con un grado de significación p=0,018 para el contraste unilateral. En consecuencia, comparando con los valores de p estimados mediante Bootstrap (0,0478 y 0,0166 respectivamente), observamos en éstos últimos una mejora del error Tipo I cometido, es decir, se reduce la probabilidad de rechazar una hipótesis nula que sea cierta. Gracias a ello, ha sido posible en el primer caso rechazar H_0 con un nivel de significación a=0,05 llegando a un resultado no alcanzado mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Otro aspecto destacable es la simplicidad con la que puede aplicarse el método Bootstrap. Un ejemplo de ello es la primera de las aplicaciones que aquí hemos presentado, en el cual utilizamos únicamente la diferencia de medias y no precisamos de ningún tipo de expresión algebraica para describir los parámetros de su distribución muestral. Esta simplicidad hace que el método constituya un enfoque atractivo en la enseñanza de la estadística. La simulación a partir de muestras permite trabajar sin fórmulas ni descripciones matemáticas, que no siempre son comprendidas por el alumnado y que a menudo constituyen un obstáculo para el aprendizaje.

Un inconveniente de los métodos estadísticos convencionales está no sólo en el manejo correcto de las nociones aritméticas, sino también en la elección correcta de las fórmulas que es preciso aplicar en cada situación. Para algunos estudiantes, el manejo de las fórmulas y métodos estadísticos llega a adquirir un carácter mágico. Saliendo al paso de esta situación, los métodos basados en el remuestreo presentan como ventaja la utilización de técnicas simples e intuitivas basadas en la simulación de un modelo a partir de un número elevado de muestras aleatorias. La resolución de los problemas estadísticos deja de estar vinculada a la pericia matemática y pasa a ser una

cuestión de claridad de pensamiento sobre los problemas planteados.

A pesar del peso de tales argumentos, los métodos Bootstrap, al igual que otros desarrollos estadísticos de las últimas décadas, siguen estando ausentes de la mayor parte de los textos introductorios a las técnicas estadísticas (Efron, 2000, p. 1295). La introducción en el currículum de este tipo de técnicas, que permiten un acercamiento intuitivo a la estadística, es uno de los retos que siguen pendientes en relación con el desarrollo del Bootstrap.

La viabilidad de poner en práctica enfoques como el Bootstrap se basa en el avance de los ordenadores, cada vez más accesibles, fáciles de usar, y rápidos en la realización de cálculos. La evolución de este tipo de métodos estadísticos basados en la computación intensiva presenta, a juicio de autores como Chernick (1999), un brillante futuro. Cabe esperar que en el horizonte inmediato de la investigación educativa, la utilización del Bootstrap vaya cobrando importancia y la comunidad científica de nuestro ámbito reconozca las posibilidades de esta nueva forma de inferencia estadística, de tal manera que se alcancen niveles de aplicación similares a los que ya se están dando en otras disciplinas.

Antes de terminar, es preciso señalar también alguna de las limitaciones del Bootstrap, derivada de la propia idea que le sirve de base. Si el método se apoya en la analogía entre la muestra observada y la población de la que fue extraída, la calidad de la muestra es crucial. En este sentido, los resultados del Bootstrap se ven afectados cuando la muestra no se extrae por un procedimiento de muestreo aleatorio simple y cuando el tamaño de ésta es demasiado pequeño (Mooney y Duval, 1993). En ambas situaciones, puede cuestionarse que la información ofrecida por la muestra permita reconstruir adecuadamente la población estudiada. Sin embargo, esta limitación podría ser trasladable a otras técnicas paramétricas y no paramétricas, las cuales pierden potencia al reducirse el tamaño de las muestras. Ante esta circunstancia, cabría afirmar que los métodos Bootstrap permiten «extraer lo máximo a partir de la poca información disponible» (Chernick, 1999, p. 149).

BIBLIOGRAFÍA

CHANG, L.: «Quantitative Attitudes Questionnaire: Instrument development and validation», en *Educational and Psychological Measurement*, 56, 6 (1996), pp. 1037-1042.

CHERNICK, M. R.: *Bootstrap methods: a practitioner's guide*. Nueva York, Wiley & Sons, 1999.

DAVISON, A.; HINKLEY, D.: *Bootstrap methods and their application*. Nueva York, Cambridge University Press, 1997.

EFRON, B.: «Bootstrap methods: another look at the jacknife», en *The Annals of Statistics*, 7 (1979), pp. 1-26.

— *The jacknife, the Bootstrap and other resampling plans*. Philadelpia, Society for Industrial and Applied Mathematics, 1982.

— «The statistical century», en *RSS News*, 22, 5 (1995), pp. 1-2.

— «The Bootstrap and modern statistics», en *Journal of the American Statistical Association*, 95, 452 (2000), pp. 1293-1296.

EFRON, B.; TIBSHIRANI, R. J.: *An introduction to the Bootstrap*. Nueva York, Chapman & Hall/CRC, 1993.

FAN, X.: «Using Commonly Available Software for Conducting Bootstrap Analyses». Comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, WA, 2001.

GIL, J.; GARCÍA, S.: *Motivación de los estudiantes de Ciencias de la Educación hacia la investigación en el ámbito educativo*. Informe inédito, 2002.

GIL, J.; JAÉN, A.: «La realización de proyectos como eje de la estrategia docente en la enseñanza de los métodos de investigación educativa», en *Revista de Enseñanza Universitaria* (en prensa).

GUTHRIE, A.: «Using Bootstrap Methods with Popular Statistical Programs». Comunicación presentada al *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*. Nueva Orleans, 2001.

HALL, P.: *The Bootstrap and edgeworth expansion*. Nueva York, Springer, 1992.

HANCOCK, G. R.; NEVITT, J.: «Bootstrapping and the Identification of Exogenous Latent Variables within Structural Equation Models», en *Structural-Equation-Modeling*, 6, 4 (1999), pp. 394-99.

HARRIS,D. J.; KOLEN, M. J.: «Bootstrap and Traditional Standard Errors of the Point Biserial», en *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1 (1998), pp. 43-51.

ICHIKAWA, M.; KONISHI, S.: «Application of the Bootstrap Methods in Factor Analysis», en *Psychometrika*, 60, 1 (1995), pp. 77-93.

KNAPP, T. R.; NOBLITT, G. L.; VIRAGOONTAVAN, S.: «Traditional vs. "Resampling" Approaches to Statistical Inferences Regarding Correlation Coefficients», en *Mid-Western Educational Researcher*, 13, 2 (2000), pp. 34-36.

MILLER, R. G.: «The jacknife: a review», en *Biometrika*, 61 (1974), pp. 1-17.

MOONEY, C. Z.: *Monte Carlo simulation*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1997.

MOONEY, C. Z.; DUVAL, R. D.: *Bootstrapping. A nonparametric approach to statistical inference*. Newbury Park, Sage Plubications, 1993.

NEVITT, J.; HANCOCK, G. R.: «Performance of Bootstrapping Approaches To Model Test Statistics and Parameter Standard Error Estimation in Structural Equation Modeling», en *Structural Equation Modeling*, 8, 3 (2001), pp. 353-377.

NOREEN, E.: *Computerintensive methods for testing hypotheses*. New York, Wiley, 1989.

QUENOUILLE, M. H.: «Aproximate tests of correlation in time series», en *Journal of the Royal Statistical Society*, 11 (1949), pp. 18-84.

RAYKOV, T.: «Approximate Confidence Interval for Difference of Fit in Structural Equation Models», en *Structural Equation Modeling*, 8, 3 (2001), pp. 458-469.

RESAMPLING STATS INC.: *Resampling Stats Add-In for Excel, version 2.0*, 2001.

RODGERS, J. L.: «The Bootstrap, the jacknife, and the randomization test: a sampling taxonomy», en *Multivariate Behavioral Research*, 34, 4 (1999), pp. 441-456.

ROMO, J.: «Técnicas Bootstrap en econometría: una introducción», en *Cuadernos Económicos del ICE*, 56 (1994), pp. 179-194.

SHAO, J.; TU, D.: *The jacknife and the Bootstrap*. Nueva York, Springer, 1995.

SIEGEL, S.: *Estadística no paramétrica*. México, Trillas, 1991.

SIMON, J. L.: *Basic research methods in social science*. New York, Random House, 1969.

TUKEY, J. W.: «Bias and confidence in not quite large samples», en *American Mathematical Statistics*, 29 (1958), p. 614.

YOUNG, G. A.: «Bootstrap: more than a stab in the dark?», en *Statistics Sciences*, 9 (1994), pp. 382-415.

FAMILIA PROFESIONAL DE «SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD»: ¿ES LA FP REGLADA UNA ALTERNATIVA A LA UNIVERSIDAD O UN CAMINO ALTERNATIVO HACIA ELLA?

Mª. ISABEL JOCILES RUBIO (*)

RESUMEN. La Reforma Educativa, iniciada en los años 80, ha supuesto una gran transformación de la formación profesional reglada, tanto en lo que se refiere, por ejemplo, a los títulos que abarca como a la organización curricular. Sin embargo, para la mayoría de los alumnos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, no constituye una vía alternativa a la Universidad. Si se atiende a las ideas y representaciones que manejan en torno a una y otra institución educativa, ello es debido a cuestiones relacionadas con la estructura y el funcionamiento del mercado de trabajo en el ámbito de lo social, y no a deficiencias en la capacidad formativa de la nueva FP. Es más, a juzgar por esas mismas ideas y representaciones, la formación profesional reglada ofrecería una gran calidad educativa. En este artículo, por tanto, se emprende un análisis de las razones que están detrás del hecho de que los jóvenes instrumentalicen la FP para realizar después estudios universitarios.

ABSTRACT. Education Reform, started in the 80's, has produced deep changes in Regulated NVQ (National Vocational Qualifications) which affect the range of titles and curricular organisation. However, NVQ is not nowadays a way to university for the majority of Students of Sociocultural and Community Services. The analysis of ideas and representations about both educational institutions (NVQ and university) demonstrates that this perception is related with certain topics about the structure of social worker's labour market; nevertheless, the isolation of university from Sociocultural and Community Services NVQ is not related to educational deficiencies of that branch of NVQ indeed, the mentioned analysis reveals that Regulated NVQ offers an education of high quality. This paper will analyse the motivations of youth people who uses NVQ as a path to University.

(*) Universidad Complutense, Madrid.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 267-291.
Fecha de entrada: 12-03-2003 Fecha de aceptación: 14-07-2003

INTRODUCCIÓN

Este artículo es fruto de una investigación etnográfica realizada durante los años 2000, 2001 y 2002 en dos IES donde se imparten los ciclos formativos de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»[1]: uno perteneciente al municipio de Madrid y el otro a su área metropolitana[2]; y toma como punto de partida una pregunta que, en buena parte, me fue sugerida por la insistencia con que los profesores de ambos centros marcan un contraste: el que establecen entre la finalidad de la formación profesional y la que persiguen los alumnos al matricularse en estos ciclos formativos. Desde su punto de vista, la mayoría de los alumnos se matriculan en ellos con la única meta de acceder a la Universidad, mientras que el objetivo de la FP sería –utilizando una expresión suya– «formar técnicos para que encuentren trabajo». Arrancando –como he indicado– de esta visión del profesorado, comencé a indagar sobre las «motivaciones» que los propios alumnos alegan para hacer FP, así como sobre los factores socioculturales que pudieran contribuir a entenderlas. Como Bourdieu et als (1979, pp. 32-34), consideraba que las motivaciones no son algo incondicionado y –al igual que este sociólogo francés (1991, pp. 91-111) o que la antropóloga norteamericana Scheper-Hugues (1997, pp. 383-414)– pensaba también que las condiciones socioestructurales de la experiencia no inciden de un modo fisicalista sobre las conductas y subjetividades («prácticas»), sino que lo hacen a través de mediaciones, esto es, en la medida en que son incorporadas en forma de ***habitus*** (concepto que resalta sobre todo el aspecto «disposicional» de la interiorización de lo social) o, como dice la segunda, en forma de matriz cultural (que concede un mayor peso relativo a su vertiente «representacional»). En este marco, me propuse averiguar lo que de «disposicional» y «representacional» había en la base de las motivaciones de los alumnos, prestando especial atención a las representaciones sociales (Moscovici, 1986) que éstos manejan acerca de la FP y del mercado laboral en el que les toca insertarse, y entendiendo –además– que tales motivaciones no constituyen algo fijo, sino que van sufriendo un proceso de cambio a la par que también lo experimentan los elementos mediadores.

Para todo ello, aparte de recurrir a la observación participante, focalizándola en ciertos momentos en ese tema, efectué una encuesta por cuestionario, recién empezado el curso académico 2000-01, a alumnos de los tres ciclos[3] así como diez entrevistas semidirectivas a ex-alumnos. A partir de este material, comencé el estudio tratando de calibrar, en primer lugar, cuál es la magnitud del problema, es decir, cuántos son realmente los que hacen los ciclos «para acceder a la Universidad».

Antes de exponer los resultados, haré –empero– algunas aclaraciones metodológicas. La etnografía pretende un acercamiento en profundidad de los fenómenos socioculturales estudiados o, dicho en otros términos, un acercamiento holístico

(1) A partir de ahora SSC.

(2) Una síntesis de los objetivos y marco teórico generales de esta investigación etnográfica los he expuesto en otro lugar (JOCILES, 2000, pp. 203-206). El artículo que ahora se presenta sólo explora el estudio llevado en torno a uno de sus objetivos.

(3) Se pasó el cuestionario (en la tercera semana de octubre) a todos los alumnos que, en el momento de hacerla, estaban presentes en los dos centros mencionados. Fueron 141, esto es, aproximadamente el 83% del total de matriculados.

que tenga en cuenta –eso sí– su inserción en los procesos macroestructurales de los que forman parte; y ello exige una acotación importante del campo de la investigación, más en este caso, el de los ciclos formativos de SSC que, sólo en la Comunidad de Madrid y en el periodo en que se realizó el trabajo de campo, estaban implantados en 17 centros públicos distintos[4]. Era preciso, por tanto, escoger entre ellos; seleccionándose dos entre los cuatro que entonces contaban con todos los ciclos de la familia profesional (es decir, los de Animación Sociocultural, Educación Infantil e Integración Social), puesto que interesaba conocer la familia profesional en su globalidad[5], no únicamente alguno de sus componentes. Pero, ¿por qué dos, en lugar de uno como suele ser habitual en la investigación etnográfica? Principalmente porque, en lo que respecta a las motivaciones por las cuales los alumnos cursan los ciclos, se partía de la hipótesis de que quienes no los utilizaran como meras pasarelas a la Universidad (esto es, los que aspirasen a encontrar trabajo con la titulación de FP), tenderían a matricularse en centros con una cierta «tradición» y «prestigio» dentro del mercado escolar de esta familia profesional. De ese modo, se eligió un centro (el A) prestigioso y pionero en lo que se refiere a impartir las nuevas enseñanzas de la FP, pues los ciclos de Animación Socio-cultural y de Educación Infantil se ofertan en él desde finales de los años 80 (esto es, desde la etapa de la Reforma Experimental[6]) y el de Integración Social desde 1996 (es decir, desde el primer momento en que se implantó en el denominado territorio MEC); y otro (el B), con menor prestigio y donde aquellos primeros ciclos se imparten desde este último año[7] y el de Integración no se inicia hasta el año 2000, o sea, al mismo tiempo que la investigación etnográfica. No obstante, la hipótesis no ha sido validada, de modo que el porcentaje de los alumnos que los instrumentalizan «para acceder a la Universidad» es muy similar en los dos centros: 61,4% en el A y el 63,1% en el B[8]. Dado esto, y que la pregunta a la que se trata de responder aquí es, ante todo, la de si los estudiantes utilizan los ciclos para lograr ese acceso, no se va a discriminar entre cada uno de los centros a la hora de pre-

(4) Durante el curso académico 2000-01, cuentan con tres, dos o uno de estos ciclos los siguientes IES: «Ciudad Escolar» (Madrid), «Barrio de Bilbao» (Madrid), «Giner de los Ríos» (Alcobendas), «Julio Verne» (Leganés), «Los Rosales» (Móstoles), «Manuel Azaña» (Getafe), «Jaime Ferrán» (Collado-Villalba), «Pío Baroja» (Madrid), «Complutense» (Alcalá de Henares), «Sefarad» (Fuenlabrada), «Miguel Servet» (Madrid), «Carlos III» (Madrid), «Europa» (Rivas-Vaciamadrid), «Leonardo da Vinci» (Majadahonda), «Príncipe Felipe» (Madrid), «Villablanca» (Madrid) e «Itaca» (Alcorcón).

(5) Al menos, tal y como se perfila dicha familia en los institutos de enseñanza secundaria, pues existe un ciclo formativo de SSC (el de Lenguaje de Signos) que no se ofrece en ellos.

(6) Ahora bien, durante ese periodo y hasta 1996, el de Animación Socioculturales tenía una denominación diferente: «Actividades socioculturales».

(7) El módulo profesional de Actividades Socioculturales se había impartido algunos años antes de este fecha, pero hubo una ruptura en esta trayectoria, que provocó que, en 1996, el equipo docente que se había hecho cargo de él fuera sustituido en su totalidad por un equipo nuevo procedente de otro instituto, encargado de poner en marcha los dos ciclos formativos.

(8) La única diferencia reseñable afecta a los alumnos que no instrumentalizan los ciclos para «acceder a la Universidad», pues los que más adelante se denominarán «vocacionales» se agrupan en el centro A, en tanto que «los conformistas» adquieren más peso en el B.

sentar los resultados de la investigación, es decir, se tomará conjuntamente a los alumnos de ambos como universo de estudio (*vide* notas 3 y 10)[9].

LAS MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS

GRADO DE INSTUMENTALIZACIÓN DE LOS CICLOS FORMATIVOS

Una de las preguntas que se incluyó en la encuesta fue, ciertamente, la de si pensaban ir a la Universidad una vez terminado el ciclo formativo. Pues, bien, un 60,3% de los alumnos (85 de 141) de la promoción 2000-02 respondió que sí, el 36,9% (52) que no y el 2,8% (4) no contestó; esto es, la mayoría de ellos, en efecto, tiene planeado –a comienzos de curso– realizar estudios universitarios. No obstante, el hecho de responder 'sí' a dicha pregunta no significa, sin más consideraciones, que ése sea el propósito por el cual se han matriculado en un ciclo formativo; del mismo modo que contestar «no» no supone, *per se,* que tengan la intención de buscar trabajo al terminar sus estudios de FP. En principio, la casuística puede ser muy variada, y es por ello por lo que el cuestionario contenía otras preguntas encauzadas, junto a la anterior, a llevar a cabo un acercamiento algo más ajustado al tema; entre ellas, las siguientes: las razones aducidas para ir o no a la Universidad, el título de mayor nivel académico poseído, la realización o no de la prueba de selectividad, si ésta se aprobó o no, si –en los casos en que se aprobó– la nota conseguida fue suficiente para efectuar los estudios que se tenían *in mente* y, por último, las razones alegadas para matricularse en un ciclo formativo de la nueva formación profesional. En función de las contestaciones dadas, he elaborado una tipología que clasifica a los alumnos en cinco subgrupos, a los que he denominado universitarios (5,9% -8-), vocacionales (5,9% -8-), conformistas (25,9% -35-), primera vía (17,8% -24-) y segunda vía (44,4% -60-). Los dos últimos subgrupos, que componen el 62,2% del total (84 de 135)[10], engloban a los alumnos que parecen instrumentalizar los ciclos formativos para acceder a estudios universitarios, en tanto que los tres primeros (que, en conjunto, suman el 37,8% -51-) comprenden a aquellos otros en los cuales no cabe apreciar tal instrumentalización. Es cierto que la tipología no proporciona cifras numéricas muy diferentes a las ya conocidas a través de la pregunta sobre si piensan ir a la Universidad; con todo, constituye una aproximación que permite identificar con un mayor grado de seguridad en qué casos tiene lugar aquella instrumentalización, qué variaciones se da en ella y, para mencionar un sólo aspecto más, cuál es el perfil predominante de los alumnos que la llevan a cabo. Es más, he

(9) Puesto que el universo de estudio es poco voluminoso, el cálculo de porcentajes es una fórmula poco ortodoxa en este caso (más cuando se hable –como ocurre más adelante– de los subgrupos, esto es, cuando los cómputos se hagan sobre la base de totales aún menores), razón por la cual esos porcentajes se presentarán acompañados (entre paréntesis o entre guiones) de las frecuencias absolutas, con el fin de no confundir al lector sobre la magnitud de las cuestiones planteadas en cada momento. Los porcentajes se mantienen exclusivamente para facilitar las comparaciones intergrupales.

(10) Habida cuenta que 6 de los 141 alumnos encuestados no contestaron a algunas de esas preguntas, sus casos se han «perdido» en la confección de la tipología; el total, por consiguiente, se ha reducido a 135. Los cálculos subsiguientes se harán todos sobre la base de esta última población.

procedido a clasificar a los ex-alumnos entrevistados según los mismos criterios que me han servido para establecer la tipología[11], con el objeto de disponer, con respecto a cada uno de los tipos, de una información que, por su naturaleza, no es posible conseguir mediante los datos de una encuesta, pero que nos puede ayudar a ahondar en algunos aspectos relacionados con las metas perseguidas por los alumnos.

Los «universitarios»

El primer subgrupo se configuró con todos aquellos que ya poseían estudios universitarios; teniendo un título de este nivel académico, era razonable esperar que su meta a la hora de matricularse en un ciclo no sería acceder a la Universidad. Y, efectivamente, el 87,5% de los mismos (7 de 8) asegura que no tiene pensado acudir otra vez a ella, aduciendo precisamente el «tener ya esos estudios». De hecho, el único universitario que se sale de esta tónica es un caso singular en muchos otros pormenores. Para empezar, aun siendo uno de los pocos (37,5% -3-) que hizo la carrera que se había propuesto, es él, y no alguno de los que se vieron obligados a hacer otras distintas a las que deseaban, el que –como se ha dicho– no descarta ir de nuevo a la Universidad al terminar el ciclo, argumentando que sigue teniendo «inquietudes intelectuales»; por otra parte, es también el único que ha realizado estudios de «ciencias duras» (en concreto, Físicas), esto es, sin ninguna ligazón evidente con el ámbito de actuación de la familia profesional de SSC y, por otra, no trabajando ni aspirando a trabajar en ese ámbito, ante la pregunta de por qué escogió el ciclo de Educación Infantil, emite la insólita respuesta de que fue «porque gente de mi entorno me aconsejó estudiar algo que tuviera que ver con los niños». Salvando este caso (que dice haberse matriculado en un ciclo de FP «para enriquecimiento personal»), ¿cuál puede ser la meta que persigue el resto de universitarios? Si se tiene en cuenta que se trata del subgrupo con el mayor índice de actividad laboral (el 62,5% -5- trabaja de forma remunerada) –lo que probablemente no es independiente de que su media de edad sea igualmente la mas alta (24,63 años) y de que ya posean un título superior–, así como el hecho de que tres de ellos están ocupando un puesto de trabajo para el cual cualifica el ciclo que cursan, no resulta difícil entender por qué algunos (el 37,5% -3-) afirman que pretenden «ampliar su formación» con respecto al trabajo que ya desempeñan, y que los demás (50% -4-) declaren que buscan «ampliar sus salidas profesionales» con el objeto de encontrar o cambiar de puesto de trabajo.

Los «vocacionales»

Los universitarios se distribuyen, de modo más o menos equilibrado, entre los tres ciclos formativos de la familia profesional; los vocacionales, en cambio, se caracterizan por su concentración en dos de ellos: el de Integración Social (25% -2 de 8-) y, sobre todo, Animación Sociocultural (75% -6-). Se trata, esta vez, de un subgrupo cuyos componentes comparten todos la circunstancia de ser bachilleres que aprobaron selectividad en junio y que consiguieron en ella la nota necesaria

(11) Ahora bien, no hay entre ellos ninguno que encaje con los tipos de universitario o de vocacional, debido simultáneamente a que, por un lado, la cantidad de entrevistas no ha sido muy elevada y, por otro, a que esos dos tipos son bastante minoritarios. Hay dos ex-alumnos que representan a los conformistas, otros dos a «la primera vía» y seis a «la segunda vía».

para hacer la carrera que más les apetecía, a pesar de lo cual no fueron a la Universidad. Hay que indicar, incidentalmente, que el número de bachilleres que alcanzaron la calificación exigida para emprender los estudios universitarios que habían elegido es, en realidad, superior (19 del total); no obstante, he optado por tipologizar como vocacionales únicamente a aquella pequeña minoría por cuanto, en los otros casos, median condiciones que hacen pensar (y, a veces, les hace a ellos confesar) que, de no haberse truncado su aspiración a cursar una determinada carrera universitaria, no estarían realizando un ciclo formativo: son alumnos que, por haber aprobado selectividad en septiembre, se hallaron con que «ya no había plazas» en la Facultad correspondiente o en la Universidad pública, o bien que, una vez comenzada la carrera, se sintieron decepcionados por su elección, dejándola sin finalizar. Por el contrario, entre los vocacionales no median condiciones académicas limitantes de sus trayectorias educativas; simplemente que, como declaran ante la pregunta de por qué no fueron a la Universidad, prefirieron «hacer» o «hacer primero» el ciclo que están cursando. Es, además, un subgrupo que presenta un perfil bastante homogéneo en otros sentidos. En primer lugar, todos acabaron el bachillerato en el curso inmediatamente anterior (1999-2000) a aquel en que empezaron el ciclo formativo, lo que indirectamente da idea de su juventud (tienen la media de edad más baja: 18,38 años) y, dada la correlación que suele establecerse entre edad y trabajo, también de la escasa tasa de actividad laboral que vamos a encontrar entre ellos: sólo uno trabaja actualmente de forma remunerada y, aunque un 75% (6) manifiesta haberlo hecho en el pasado, en todos los casos son trabajos esporádicos que no tienen nada que ver con el ámbito de los servicios sociales, culturales o educativos. En cuanto a la razón que alegan para haberse matriculado en un ciclo formativo de FP, son fundamentalmente dos: «obtener cualificación y/o un título en un campo profesional que les gusta» (75% -6-) y «ser una carrera corta que les gusta» (25% -2-). Si se presta atención no sólo a estas respuestas, sino asimismo a las que dan a otras preguntas, no resulta difícil inferir que su principal motivación es de carácter expresivo, teniéndose en cuenta, empero, que con este término no pretendo sostener que estos alumnos no alberguen ningún propósito instrumental, sino que, si acaso, éste se orienta a formarse en una profesión que «les gusta» (coletilla que repiten en casi todas las preguntas abiertas del cuestionario), y no a acceder a la Universidad, algo que –como se indicó– tienen ya garantizado gracias a su nota de selectividad. Y es ésta («por tener nota para ello») la explicación que proporcionan los que manifiestan que, una vez terminado el ciclo, piensan emprender estudios universitarios (en concreto, trabajo social, psicología y educación social). Con todo, es sorprendente que, a pesar de tener abierto ese camino, sea uno de los subgrupos con menor porcentaje de alumnos (el 37,5% -3-) que quieren efectuarlos; un porcentaje sólo superior al de los universitarios. Ahora bien, entre quienes afirman no desear ir a la Universidad, sólo uno aduce como motivo el «querer buscar trabajo al acabar el ciclo»; y en el resto de los casos, salvo en uno (que manifiesta tener planeado hacer otro ciclo de la misma familia profesional), resulta imposible saber que han proyectado para entonces, pues o bien no contestan (12,5% -1-) o simplemente dicen que «porque no se han planteado esa posibilidad» (25% -2-), dejando en el aire cuál es la que se han planteado, si es que lo han hecho. Volviendo a sus motivaciones para cursar el ciclo formativo, el carácter expresivo de las mismas viene apoyado por el hecho de que la mayoría de los vocacionales, esto es, un 62,5% (5), colabora como socio o voluntario en alguna asociación u

ONG (el porcentaje más alto de todos los subgrupos, que supera, además, con creces el 19,3% -26- del total de encuestados), y de que el 37,5% restante (3) muestra su resolución de hacerlo en el futuro; tratándose siempre de entidades cuyos procesos de intervención están vinculados con la profesión para la cual se están preparando y que aspiran a ejercer en el futuro: la de integrador social o la de animador sociocultural.

LOS «CONFORMISTAS»

Si han sido criterios «objetivos» (es decir, la titulación previa o el hecho de tener garantizado el acceso a la Universidad) los que han servido para incluir a los universitarios y a los vocacionales en subgrupos que parecen no utilizar, en primer término, los ciclos formativos para llegar hasta ella; en lo que respecta a los conformistas, el criterio ha sido primordialmente «subjetivo»: su deseo de no ir a la Universidad. Ahora bien, ahora nos encaramos a un subgrupo (constituido sobre todo por bachilleres: el 94,3 % -33 de 35-) que, aunque hubiera querido, no habría podido realizar estudios universitarios: en unas ocasiones, porque no hicieron selectividad (62,9% -22-) y, en otras, porque no la aprobaron (37,1% -13-). ¿Cuáles son las razones, entonces, por las que no planean acometer esos estudios y cuáles las que aducen para haberse matriculado en un ciclo formativo? En cuanto a la primera cuestión, es preciso subrayar que aquí nos encontramos con una cantidad relativamente importante de alumnos (el 40% -14-) que asegura que, una vez acabado el ciclo, no piensa acudir a la Universidad «por tener la intención de buscar trabajo»; cantidad que tal vez es mayor (incrementándose, en ese supuesto, a casi la mitad: 48,6% -17-) si se interpreta en el mismo sentido la respuesta de tres alumnos que dicen no pensar hacerlo «por no apetecerles estudiar tantos años»; por lo que respecta a los demás (dejando aparte a los que no contestan), uno alega el «no poder compatibilizar» el trabajo que desarrolla con una carrera universitaria, otro «problemas económicos», y el 31,4% (11) ofrece contestaciones imprecisas sobre sus propósitos para el futuro: la ya conocida de «no haberse planteado esa posibilidad» (el 22,8% -8-) o la de considerar que ir a la Universidad «es perder el tiempo» (8,6% -3-). En cuanto a la segunda cuestión, la de las razones para matricularse en un ciclo formativo, las respuestas no vienen sino a reforzar las conclusiones que habíamos extraído con respecto a la anterior, pues un elevado porcentaje de conformistas (el 80% -28-) asegura haberlo hecho «para conseguir un trabajo que les agrade», un 17,2% (6) por «preferir una carrera corta a una larga» y un 2,9% (1) «para ampliar su formación y su campo de trabajo».

Esta última motivación («para ampliar su formación y su campo de trabajo»), en el caso de una ex-alumna entrevistada que responde a la tipología de conformista, y que trabajaba en una biblioteca cuando se animó a matricularse en un ciclo[12],

(12) El de los conformistas es el subgrupo que ocupa el tercer lugar por su índice de actividad laboral (42,9% -15-), siendo éste mayor sólo en el caso de los universitarios (62,5% -5-, como dijimos) y del subgrupo que llamamos la «primera vía» (50% -12-). Ahora bien, ningún integrante de este último subgrupo trabaja (o ha trabajado antes) en el ámbito profesional de los ciclos formativos de esta familia profesional, mientras que el 8,6% (3) de los conformistas y el 37,5% (3) de los universitarios sí lo hace. En cuanto a los alumnos de la 'segunda vía', un 30% (18) trabaja de forma remunerada, de los cuales un 6,4% (4) desarrolla su actividad laboral en el mentado ámbito y el 14,3% (6) lo ha hecho en el pasado.

adopta la forma de querer recuperar las competencias (sobre todo, encargarse de los programas de animación a la lectura) que el Ayuntamiento le había arrebatado cuando se enteró que no tenía más título que el de bachillerato. Actualmente trabaja en el mismo sitio, donde intenta recuperar lo perdido, a la vez que está dando pasos fuera de él (creación de una asociación profesional, presentación del *currículum vitae* a empresas y colaboración en proyectos de intervención con su Ayuntamiento) tratando de abrirse camino como animadora sociocultural. Aunque puede hacerlo, aún no ha comenzado ninguna carrera universitaria. El otro exalumno que encaja en la misma tipología, nos brinda un relato que, por una parte, permite comprobar que, aunque la meta para hacer FP no sea acceder a la Universidad (sino lograr «un trabajo que agrade» y/o «ampliar la formación»), ello no es óbice para que se acabe acudiendo a ella y, por otra, deja vislumbrar algunas de las condiciones que impulsan a dar ese salto:

> Había estudiado Auxiliar de Enfermería, porque el mundo sanitario siempre me ha gustado, pero mi otro segundo campo, al que siempre me he dedicado es la animación sociocultural. Siempre he tenido claro que a lo que me quería dedicar era a la sanidad y a la animación; que siempre he partido de que se pueden compatibilizar: aplicar la animación a los temas de salud. Entonces, la animación me iba a ofrecer unas cosas que me podían servir para saber cómo enfocar, por ejemplo, la relación con la gente. ¿Qué pasa? Que yo, cuando me hice Auxiliar de Enfermería, me pasó como en todos lados, que siempre me quedo con ganas de saber más. ¿Qué pasa? Que hasta que no llegué hasta el final del TASOC[13], no me enteré de que me daba posibilidad de entrar en Enfermería.
>
> — *¿No lo sabías?*
>
> — Yo estudié el TASOC porque quería hacer el TASOC, porque quería aprender y trabajar en algo que me gustaba. Y sabía que daba acceso a la Universidad, pero las carreras no las conocía.
>
> — *Entonces, ¿cuándo te decidiste a estudiar Enfermería?*
>
> — Bueno, yo me di cuenta de que tenía que conseguir nota para seguir estudiando cuando estaba en el módulo de Animación, pero me puse a hacer la carrera cuando ya estaba trabajando de auxiliar. Yo no es que haya priorizado los estudios sobre el trabajo... o sea, este año sí lo he priorizado, porque ahora mismo tengo media jornada, y eso me permite estudiar enfermería, pero no porque considere que el estudio es más importante que el trabajo, sino porque, por ejemplo, me he dado cuenta de que, como auxiliar, no puedo progresar. Me he encontrado con que, si quiero participar en un grupo de promoción de la salud, siendo auxiliar, me como los mocos; si quiero ir fuera de España a trabajar, como auxiliar no hago nada; si quiero hacer no sé cuántas cosas, me ponen barreras. Si quiero hacer cualquier cosa, ya no es que me pidan ser enfermero o ser médico o ser tal, sino simplemente ser universitario, aunque haya hecho Filosofía Aramea. (Animación Sociocultural, promoción 1997-99, centro B).

(13) Nombre con el que los alumnos suelen identificar el ciclo de Animación Sociocultural (y antes los módulos experimentales de Actividades Socioculturales). Emplean muy poco el vocablo «ciclo», sustituyéndolo por el de «módulo» para aludir al ciclo formativo.

LOS DE «LA PRIMERA VÍA»

Dedicándonos ya a los dos subgrupos que nos faltan, esto es, a los que he llamado «la primera vía» y «la segunda vía», se trata –como se señaló– de los alumnos que, en principio, parecen instrumentalizar los ciclos formativos para acceder a la Universidad; una instrumentalización que presenta rasgos distintivos en cada subgrupo. Los de la «primera vía» son aquéllos (provenientes de FP/ prueba de acceso -16,7%: 4 de 24- o, sobre todo, de bachillerato –83,3%: 20–) que no se presentaron a selectividad pero que, al contrario de los conformistas que comparten esa misma circunstancia, sí piensan iniciar estudios universitarios tras finalizar el ciclo formativo. Es más, las razones que dan para justificar el no haberse presentado son visiblemente divergentes, salvo en lo que atañe a aquellos que provienen de FP y prueba de acceso (que suelen asegurar que fue así «por no haber hecho bachillerato» -12,5%: 3-). Así, mientras la razón aducida mayoritariamente por los conformistas es –como vimos– «no querer ir a la Universidad», aquí el «no considerarse suficientemente preparados para aprobar la selectividad» y el «querer acceder a la Universidad a través de un ciclo» son las expresadas por más de la mitad de ellos (el 54,1% -13-). Es precisamente esta clase de respuestas la que me ha llevado a denominarlos «los de la primera vía», pues todo apunta a que, al menos, ese 54,1% acude a la FP de grado superior como primer camino para llegar hasta los campus universitarios. Por otra parte, dejando de lado un 4,1% (1), que alega «problemas personales» para no haber hecho la PAU, el resto (29,2% -7-) emite, con todo, respuestas no muy lejanas a la típica de los conformistas: la de «no querer ir (entonces) a la Universidad». Cabría decir, por tanto, que los alumnos abarcados por este último 29,2% han cambiado de opinión desde que terminaron bachillerato hasta comenzar el ciclo formativo que cursan. De ser así, y no tenemos por qué despreciar esta posibilidad, ¿qué factores pueden propiciar tal cambio?. La encuesta, por la forma en que fue diseñada, no ofrece datos que posibiliten conocerlos, pero podemos acercamos a algunos de ellos a través de lo que, en las entrevistas, narran los ex-alumnos. La que habla a continuación es una chica que no hizo la prueba de selectividad porque, según confiesa en otro lugar, tenía la intención de ponerse a trabajar; sin embargo, tras un rodeo de otros estudios y actividad laboral, se matricula en un ciclo formativo de SSC para «meterse en magisterio de educación infantil»; al finalizar éste vuelve a variar de parecer. El porqué de sus diversos cambios lo expone de la siguiente manera:

> Me paso al módulo de Animación porque estuve trabajando, no de administrativa, de auxiliar de administrativa, y vi lo que era. Dije: «Esto es una patata», porque pasa lo mismo. Estudias Administración de Empresas y te enseñan estadística, economía financiera, contabilidad... y luego pasas a ser la telefonista, la que hace las fotocopias... ¿Por qué? porque el trabajo de contabilidad, de financiación económica y todo eso lo hacen... los que han hecho la carrera de Empresariales. Es que la FP como que no es realista. En cambio, el TASOC yo he visto que sí, porque ahora estoy trabajando de animadora juvenil, y he visto que te enseñan algo muy concreto sobre lo que vas a hacer, o sea, no te meten paja. Pero, bueno, la FP no es realista, porque ¿yo qué hice?: Administración y Gestión de Empresas, que se llamaba así la rama que yo hice. Y Administración y Gestión de Empresas, claro, incluye todo lo que me han dado,

pero luego ¿dónde vas a trabajar? Es que no trabajas de administrador de empresas y de gestionarlas; es de secretariado puro y duro: haces facturas, cartas, archivos y ya está, poco más. Entonces, yo veía que no me gustaba, que no me permitía desarrollarme como persona, porque no te dejaban hacer la carta ni como tú querías: «No. Esto se pone así y así». ¿Cómo llegué a Animación? Me gustaba la educación, e intenté en educación infantil, eché la solicitud, pero no para el módulo, sino para la carrera, para magisterio de educación infantil, y me quedé fuera por dos décimas. Y dije: «Bueno, ya que no hago la carrera, voy a hacer el módulo». Y en las colas de A. (municipio donde está el centro B), me encontré a una amiga, P., y me dice: «Yo iba a hacer Animación Sociocultural, pero al final me he decidido por Infantil», digo: «Tía, pues, yo estoy en la cola de Infantil y creo que me voy a cambiar a Animación Sociocultural. Como a mí estas cosas me intrigan, me voy a apuntar a Animación Sociocultural» (ríe). Estando las dos en la fila, ¡eh! Entonces, cuando hice el módulo, lo hice para entrar en Magisterio de Educación Infantil, que era la que quería hacer, pero después yo pensaba: «Pues, cuando termine el módulo, si no encuentro trabajo en animación, me meto a Educación Social». Claro, después de ver la que era la animación y todo eso, pues, a mí me llamó mucho la atención; para mí era un mundo desconocido que descubrí y que coincidía con mis intereses. (Animación Sociocultural, promoción 1996-98, centro B).

El otro ex-alumno que encaja en el tipo de «primera vía» no había realizado el Bachillerato, por lo que accede al Ciclo Formativo mediante la prueba de acceso para mayores de 20 años. En su caso no hay cambio de parecer, sino que trabajando ya como animador sociocultural, «le llegan noticias» –tal como relata– sobre su profesión. Veamos cuáles son:

> En el año 88 o 89 yo ya empecé a trabajar profesionalmente en el campo de la animación, de monitor. Entonces, yo seguí formándome en educación no formal. Pues, ya te digo, por el año 92, más o menos, yo ya vi que la cosa estaba cambiando. Ya por aquella época me llegaban noticias de que el Ayuntamiento de Madrid, sobre todo, estaba empezando a pedir diplomaturas para el trabajo de animador, de educador de calle y educador de familia. De hecho, ya hay muchos municipios de la Comunidad de Madrid que si no eres diplomado, no te cogen, no te cogen. Entonces, yo ya me planteé el hacer el módulo; entonces, como no tenía bachillerato, hice la prueba de acceso, y la aprobé. Yo estaba pensando hacer Educación Social, porque, de hecho, yo en trabajo social tengo mis resquemores con qué es lo que se hace, pero ya, cuando al año siguiente pude optar, pues, la siguiente putada que nos hicieron fue que Santa Complutense Bendita había decidido, el año anterior y ése, que a la gente que veníamos de módulos no nos admitía la nota numérica; nos obligaron a la nota absoluta. Entonces, mi nota absoluta era un notable, y en la Complutense un notable es un 7 y medio, y yo bajé de una nota de 8,36 a un 7 y medio. Y yo quería hacer, como primera opción, Educación Social. (Actividades Socioculturales, promoción 1993-95, centro A).

En cuanto a los motivos expresos que aducen para haberse matriculado en un ciclo formativo, el 45,7% (11) confiesa

abiertamente que «por ser una salida más fácil que la selectividad para acceder a la Universidad»; en tanto que en los demás, dejando de nuevo aparte a los que no contestan (12,5% -3-), parecen primar otras motivaciones, pues uno asegura que «porque le hablaron bien del ciclo», otro «porque tiene bastantes salidas profesionales», un 16,7% (4) «por la posibilidad que ofrece la FP de poner en práctica la teoría», e incluso hay un 25% (6) que afirma buscar «un título y/o cualificación en ese campo profesional».

Los de «la segunda vía»

Los alumnos con el perfil de «segunda vía», al igual que los anteriores, pretenden ir a la Universidad una vez terminado el ciclo formativo que cursan, pero a diferencia de ellos, lo intentaron previamente por el camino más común: el 76,7% (46) suspendió selectividad y el 23,3% (14) restante, habiéndola aprobado, no logró la nota necesaria (o lo logró en un momento inadecuado) para poder realizar la carrera universitaria que le interesaba entonces. Hay tres (5%) que, con todo, empezaron otra carrera: dos la han abandonado para dedicarse al ciclo y probar por esta vía, y uno la realiza a la par. Es por ello quizá por lo que todos los integrantes de este subgrupo tienen como máximo título académico el de bachiller, a excepción de uno que posee, además, el correspondiente a otro ciclo formativo de grado superior (el de Técnico en Actividades Físicas y Animación Deportiva). Dado que el único criterio que ha servido para diferenciar a este subgrupo del de «la primera vía» es el de haberse presentado a selectividad, las líneas que separan a uno de otro a veces se desdibujan casi por completo, pero ello se aprecia mejor en las entrevistas que en los datos proporcionados por la encuesta. Así, por ejemplo, hemos visto que el motivo más frecuentemente aducido en la encuesta por los de «la primera vía» para haberse matriculado en un ciclo formativo era «por ser una salida más fácil que la selectividad para acceder a la Universidad»; un motivo que nunca aparece entre los estudiantes encuestados del otro subgrupo. Sin embargo, sí lo hallamos en una ex-alumna que responde a este perfil, pero que –como se deduce de sus palabras– sólo por una cuestión casi de azar hizo la prueba de selectividad:

> –Yo, pues, hice el módulo para que me sirviera de puente a la Universidad. Bueno, es que a mí, desde el principio, me costó mucho salir de BUP, de BUP y de COU, porque empecé a repetir. Yo repetí tercero de BUP y luego repetí COU. Y, entonces, ya era como «Necesito salir de aquí». Y –claro– quería seguir estudiando en la universidad, porque siempre he tenido ganas de estudiar, pero la FP era la única salida.
>
> —*¿No te presentaste a selectividad?*
>
> —Me presenté a selectividad en septiembre. A mí me quedaron dos para septiembre y 1as aprobé en septiembre. Y mi intención no era hacer selectividad, era hacer un módulo, porque la veía una salida más fácil de lo que realmente era la selectividad, porque BUP me había costado un montón sacarlo. Entonces, me presenté realmente por presentarme, porque todo el mundo me decía: «Bueno, pues, ya que estás aquí, total no te cuesta ningún trabajo presentarte». Y, bueno, lo cogí, pero más que nada para entrar en la universidad, aunque lo de elegir educación social fue luego, después, para vincular con el módulo, con algo que había hecho y me gustaba. (Animación Sociocultural, promoción 1996-98, centro B).

Otros representantes de la «segunda vía», empero, no dan muestras de haber titubeado tanto a la hora de presentarse,

al menos la primera vez, a esa prueba selectiva; tal vez –como nos dice la siguiente informante– porque tenían «buenas notas en bachillerato»:

> -Bueno, lo mío es un poco raro: yo quería hacer Derecho..., yo quería ser juez, pero suspendí selectividad Y, entonces, no tenía opción a entrar en la Facultad. Y una compañera mía me dijo que se iba a apuntar al módulo de Integración Social y me apunté.
> *—¿Cómo es que no optaste a presentarte otra vez a selectividad?*
> —Es que me presenté otra vez. Me presenté en junio y en septiembre, y me quedé con 0'15, 0'2; por muy poquito me quedé. Y ya una tercera vez no, porque la segunda vez fue muy fuerte, la segunda vez fue muy traumático, pero mucho, y la tercera ya era como reincidir, el pasar un año entero para hacerlo otra vez. Para mí eso era muy fuerte, porque yo estuve con depresión y todo, porque yo tenía muy buenas notas en bachillerato, suspendí selectividad y me quede en la calle.
> *—Pero tú querías hacer Derecho, que el ciclo no te da acceso.*
> —Eso me ha preguntado todo el mundo, pero es ponerte otra vez a estudiar historia, matemáticas, inglés..., ¡y no!, ¡qué horror! Además, tú puedes entrar en la Universidad con la nota del módulo. (Integración Social, promoción 1998-2000, centro A).

La razón que la mayor parte de los componentes de «la segunda vía» (68,3% -41-) alega para haberse matriculado en un ciclo formativo es, como era de esperar, «el haber suspendido la selectividad y/o acceder a la Universidad»; en los demás casos, al igual que acaecía con los de «la primera vía», nos encontramos con respuestas que llevan a sospechar que, en ocasiones, priman razones de otro cariz, precisamente algunas de aquellas con las que los profesores –muy preocupados por la «universitariomanía» de sus alumnos– pretenden que complementen la anterior. De este modo, dejando a un lado el 6,6% (4) que no contesta, un 1,7% (1) busca en el ciclo «enriquecimiento personal», un 3,3% (2) dice haberse matriculado por «ser una carrera corta relacionada con lo que le gusta», y un 20% (12) «para obtener un título y/o cualificación en el campo profesional». Sin duda, el instrumentalizar la FP para llegar hasta la Universidad no es un obstáculo para que se sienta atracción hacia los campos profesionales en los que se insertan los ciclos formativos, de la misma manera que no está reñido tampoco con que los alumnos estén abiertos a la posibilidad –insinuada, v. g., anteriormente por una exalumna– de postergar los estudios universitarios en el supuesto de que, al acabar el ciclo, encontraran un puesto de trabajo que les satisficiera. Y esto es así virtualmente, entre otras cosas, porque no todos los miembros de estos dos últimos subgrupos aspiran –en el momento de la encuesta– a ocupar un puesto de trabajo como profesional de la carrera universitaria que tienen planeado cursar (psicólogo, trabajador social, maestro, educador social, enfermero, etc.), algo que acaece en el 25% de los alumnos de «la primera vía» (6 de 24) y en el 31,7% de «la segunda vía» (19 de 60), sino que es relativamente frecuente que deseen trabajar como educadores infantiles, integradores sociales o animadores socioculturales (16,7% -4- de «la primera vía» y 13,3% -8- de «la segunda vía») o, sobre todo, que no tengan claro qué profesión anhelan ejercer, señalando tan sólo que quieren hacerlo en el campo de lo social, entre determinados colectivos (ancianos, niños, drogodependiente, inmigrantes, disminuidos psíquicos...), en un determinado

espacio (centros de mujeres, casas de la cultura, centros de día, etc.), o bien en un puesto de trabajo que reúna algún requisito como el de pertenecer al sector público o «que permita vivir» (45 ,8% -11- de «la primera vía» y 41,7% -25- de «la segunda vía»); por esto último es por lo que quizá esta pregunta produce un importante porcentaje de no-respuestas (8,3% -2 y 5- en ambos casos), lo que no quita para que haya una pequeña minoría que tiene definida incluso la categoría profesional a la que aspira (un 5% -3- de la «segunda vía» confía en convertirse en empresarios del sector del tiempo libre y un 4,2% -1- de «la primera vía» en dueños de una escuela infantil). Se podría inferir, por tanto, que la indefinición es una característica sobresaliente de los proyectos laborales y profesionales de una parte importante de estos alumnos, ante todo porque el horizonte a perseguir se fija únicamente a grandes trazos: un trabajo en el campo de la intervención social y/o educativa o cualquier trabajo con determinado colectivo, que «me permita desarrollarme», que «me agrade» o –como se ha indicado para un caso– en la Administración Pública, pero también porque su culminación –en estos momentos de sus vidas, esto es, recién salidos del bachillerato y recién entrados en la FP– suelen ubicarla en un tiempo bastante más lejano que el de la finalización de los ciclos formativos.

PRESTIGIO SOCIAL Y REPRESENTACIONES SOBRE EL MERCADO LABORAL

Desconocimiento previo de las profesiones ligadas a los ciclos de SSC

¿Cuáles pueden ser las claves para entender la «universitariomanía» de estos dos últimos subgrupos que instrumentalizan la FP? Estimo que, de haberlas, se hallan en las representaciones que los jóvenes se han fraguado o se van fraguando sobre el mercado laboral. Sin embargo, no niego que en ello intervengan asimismo cuestiones relacionadas con el prestigio social del que gozan las diferentes instituciones educativas. Ahora bien, lo hacen de una manera menos simple de lo que se pudiera pensar. Para empezar, el prestigio social puede referirse a distintos aspectos de cualquiera de esas instituciones, en este caso la Universidad y la Formación Profesional Reglada: por un lado, a las profesiones para las que forma, por otro, a los programas educativos que se implementan y, para mencionar sólo una cosa más, a los beneficiarios, esto es, a alumnos y egresados. Y aunque es verdad que ese prestigio afecta, en último extremo, a todo el conjunto, la distinción es útil para intentar desentrañar, en primer lugar, cuál es su papel a la hora de que los jóvenes elijan unos estudios sobre otros cuando han terminado bachillerato. En lo que atañe a las profesiones, no se trata, en general –al menos en el ámbito de los SSC–, de que ellos atribuyan mayor valor a aquéllas para las que prepara la Universidad con respecto a aquéllas otras para las que prepara la FP, entre otras razones, porque es común que no puedan compararlas por ausencia de uno de los términos de la comparación o, dicho en otras palabras, porque (salvo los que ya trabajan o han trabajado antes en ellas: el 11,9% del conjunto de los de la «primera y segunda vía» -10 de 84-) desconocen estas últimas hasta el momento mismo en que están cursando ya los ciclos formativos, de modo que su interés en formarse en «lo social» o en la intervención con ciertos colectivos, verbigracia, sólo ha podido proyectarse hacia profesiones conocidas como la de psicólogo, educador social, trabajador social o maestro. Estos jóvenes pueden, en efecto, saber de la existencia de los ciclos formativos, bien

porque estén implantados en su instituto de secundaria o bien porque les hayan informado en los departamentos de orientación, en algún centro de información juvenil o en ciertos eventos multitudinarios como el que una ex-alumna de Integración Social identificará durante la entrevista con el nombre de «Aula noventaytantos»; no obstante, como confiesan cinco de los entrevistados que sucedió en su caso, ello no significa que conocieran las profesiones ligadas a los ciclos.

> Yo desde siempre he tenido clarísimo que quería hacer Trabajo Social. Nada, estuve en el instituto y tal, me presenté a selectividad. Yo sí la aprobé, pero la aprobé en septiembre; entonces, yo ya no podía optar a la pública. Ya no había plazas y tal. Entonces, en el aula noventaytantos, en las aulas esas que te explican lo de los ciclos y todo, entonces, yo fui directamente a buscar los modulitos que había y tal. Yo sabía que había ciclos formativos. Allí, en mi instituto, es que había una orientadora y yo me acerqué, ¿sabes?, a preguntar y tal, y me dijo que existía este módulo. Y, claro, yo fui al Aula 90 y nosécuántos, el año este, y me cogí el panfletillo, vi las asignaturas y tal, y dije: «Bueno, pues, ¡vale!». Entonces, me presenté a la selectividad en septiembre... Yo ya había hecho la matricula para el módulo antes, porque yo ya sabía que no tendría plaza, y me cogieron en el módulo e hice el módulo. Pero aquí viene lo curioso. Toda mi vida deseando ser trabajadora social, y cuando terminé el módulo, decidí hacer educación social, no trabajo social. (Integración Social, promoción 1997-98, centro A).

> Y, entonces, yo quería acceder a la carrera de educación social, que era también una carrera muy nueva, que acababa de salir, que –bueno– me apetecía hacerlo. Entonces, después de selectividad, no me dio la nota. Creo que pedían un cinco con siete o un cinco con nueve, me parece, porque me quedaban poquitas décimas. Y entonces me enteré del módulo este, del módulo de FP, y la verdad es que era el que más me apetecía hacer. Yo no sabía muy bien cómo iba a ser, ni los contenidos ni eso, pero sí que entré en el módulo. Y luego, pues, también a partir de ahí, con la idea de sacar nota para entrar en educación social (Actividades Socioculturales, promoción 1994-96, centro A).

Algo mayor es el conocimiento del que parten otros estudiantes, pero normalmente lo adquieren después de haber suspendido selectividad o, cuando por otras causas, se les han cerrado las puertas universitarias, pues entonces se deciden a hablar con otras personas que los han cursado o los están cursando o, en pocas ocasiones, con los profesores que los imparten[14]. En la única ocasión en que he presenciado una consulta de esta índole con una profesora, de una alumna que respondía al perfil de «primera vía», ésta se interesó menos por informarse o escuchar las indicaciones de la profesora sobre el tipo de trabajo para el que se la iba a preparar, que por los contenidos que se le iban a impartir: estaba especialmente preocupada por averiguar si eran «teóricos –según sentenció– igual que en bachillerato», en cuyo caso no iba ni siquiera a comenzar el ciclo en que se había inscrito. Si se matriculaba en él,

(14) Con lo anterior tampoco quiero decir que conozcan bien en qué consisten las carreras universitarias por las que se han decantado. Con todo, de las profesiones ligadas a éstas –como se ha comentado– conocen, al menos, su existencia como tales.

–dijo– se debía a que era de los pocos que se ofertaban en su instituto, y confiaba en que fuera «fácil». Téngase en cuenta, por otro lado, que aparte de la atracción hacia los niños, los excluidos y/o lo lúdico (que aparece como la motivación explícita más habitual para escoger un ciclo formativo sobre otro[15]), hay veces en que la elección depende de factores tan arbitrarios como cuáles son los que se imparten en el centro donde se ha cursado la secundaria (que se resisten a abandonar por otro centro), la curiosidad por saber en qué consiste un cierto ciclo o el mero hecho de que una compañera de clase se vaya a «apuntar» en él.

El desprestigio de la FP desde la óptica de los alumnos

Si desconocen las profesiones (o las conocen vagamente), tampoco es mucho más lo que saben de los programas educativos que se implementan. Lo único que manejan a este respecto es la idea de que son fáciles, porque «la FP es fácil». ¿Por qué es fácil?: porque está concebida para dar una salida a «los malos estudiantes». Una visión que encontramos, si no articulada, sí apuntada en las respuestas que los alumnos de «la primera vía» y «la segunda vía», que antes habían contestado que la sociedad española *no* valora la FP (el 54,8%: 46), dan a la pregunta de por qué creen que es así. Unos dicen que la sociedad española no la valora «porque se piensa que es fácil», otros «porque la universidad se ve como meta de todo estudiante», otros «porque se considera propia de fracasados/malos estudiantes/rechazados de la Universidad», otros «porque se la ve como inferior a una carrera universitaria», otros «porque arrastra mala fama» y, finalmente, una pequeña parte asegura que es «porque no se la conoce» o «porque no se la reconoce como merece». En las entrevistas, en cambio, esta imagen aparece articulada, amén de más desarrollada:

> La verdad es que la gente puede tener motivación (al llegar al ciclo) y, de hecho, seguro que la teníamos, pero no una motivación muy profunda de decir: «Estoy aquí porque es el sino de mi vida», y probablemente la gente que tenga vocación, quizás por la mentalidad que tenemos todos de la formación profesional, de cómo se ha visto siempre y tal, pues, si quiere hacer educación infantil, pues, hace la carrera, ¿no? Yo ahora lo veo de otra forma, pero en ese momento era diferente, porque la idea que tiene la gente en la calle –aunque esté cambiando– es que la formación profesional es para gente que no puede estudiar, que no vale para estudiar, que se meten ahí, pues, para que hagan algo y así están haciendo algo, y siempre las carreras, pues, para la gente que quiere llegar a ser alguien. Eso está clarísimo, y que lo que se da en la formación profesional es todo muy básico. Pero no: se profundizaba en los temas, se trabajaba mucho sobre ello; está muy centrado todo. Claro, es formación profesional, entonces, te

(15) A los alumnos que realizaban el ciclo que habían elegido en primera opción (68 de los 84 que los instrumentalizan), se les preguntó por qué razones lo habían escogido, a lo que el 5,9% (4) dijo que por «estar interesado en profundizar/adquirir formación como animador, integrador o educador infantil», el 23,5% (16) que «por ser el más relacionado con/darle acceso a la carrera que quería hacer» (recuérdese que los tres de la familia profesional posibilitan acceder a las mismas diplomaturas/licenciaturas), el 30,9% (21) por «gustarle el ciclo y/o el campo profesional» y, obviando otra vez a quienes no contestan, el 35,3% (24) contestó que por «gustarle/querer ayudar a determinados colectivos».

encauzan a lo que va a ser tu profesión, ¿no? O sea, no es fácil. Es decir, no es como la ESO, que dicen: «¡Venga!, vamos a poner unos objetivos para que todo el mundo pueda superarlos». No, se trabaja mucho en clase, o sea, que lo masticas. No es algo muy básico ni para gente que no pueda estudiar. O sea, que no es: «No puede estudiar una carrera, vamos a meterle aquí», ¿sabes? Ésa es la visión que tienes luego, pero no es la visión que tú tienes antes, porque cuando existía la FP1 y la FP2, ¿quién iba allí toda la vida? Los últimos de la clase siempre. Los profesores mismos lo decían: «Tu hijo no vale para estudiar. Llévale a la formación profesional», ¿sabes?, pero luego te das cuenta de las cosas que se hacen en Formación Profesional (Educación Infantil, promoción 1994-96, centro A).

Lo más habitual es que, al contrario de lo que acontece en la cita precedente, los ex-alumnos no reconozcan de modo explícito que ellos tampoco daban «un prestigio y un valor» a la formación profesional. Cuando hablan sobre lo que deseaban hacer al terminar bachillerato, se limitan a señalar la carrera universitaria o la profesión de que se trate, añadiendo tal vez que es lo que «siempre habían querido ser», de manera que el tema del desprestigio de la FP lo abordan comúnmente cuando, al narrar sus dificultades posteriores para encontrar trabajo, las achacan –entre otras cosas– a lo poco que las empresas o los organismos que les pueden contratar valoran el título, o bien cuando relatan alguna experiencia desagradable en que ciertas personas han pretendido menospreciar sus capacidades intelectuales por ir a realizar, estar realizando o haber realizado esos estudios:

A mí eso me pasó. Y la gente te dice: «¿Tú qué has estudiado? Un modulo de ésos, ¿no?». A mí me lo han dicho, que te lo dicen así como: «Tú, como no pudiste ir a la Facultad, pues, hiciste eso». Da la impresión de que quien ha hecho un ciclo ha sido porque ha encontrado un bache, pero no conocen que hemos estudiado, que hemos trabajado y que tiene mucha importancia. Y que no es un curso que hemos estado ahí perdiendo el tiempo. Y eso se nota mucho. Vamos a ver, no es lo mismo salir de un instituto y meterte en la Universidad, que salir de un módulo, donde has tenido también unas Prácticas y has estado en contacto con la realidad, y te han explicado, bueno, el triple de cosas que te pueden explicar en la Facultad en plan de herramientas para trabajar y tal. Y, claro, eso se nota (Integración Social, promoción 1998-2000, centro A).

El desprestigio de la FP (sea presentado como algo externo o como algo interiorizado por el propio estudiante en una etapa de su vida) lo es, de este modo, de los beneficiarios de la institución educativa y de los programas formativos por su supuesta facilidad. De hecho, los alumnos y exalumnos, en las argumentaciones en que tratan de reproducir las creencias predominantes en la sociedad sobre los programas educativos de la FP y los beneficiarios de los mismos, establecen entre ellos dos relaciones causales diferentes: se piensa que los jóvenes que «no valen para estudiar» hacen Formación Profesional porque lo que se imparte en ella «es fácil» (al haber sido ideada para que los de su condición puedan superarla), pero igualmente se cree que si han hecho FP, la formación que adquieren los egresados es mínima debido a que «lo que se da... es muy básico». En una especie de círculo vicioso, el origen de la mala reputación se sitúa en cualquiera de los términos relacionados: los estudiantes o los programas. Una mala reputación que alumnos y

ex-alumnos –en sus respuestas y discursos– rechazan, tildan de injusta e injustificada y que hoy en día se mantendría únicamente por un desconocimiento de la FP. No nos pararemos a distinguir (entre otras cosas, porque sería difícil tal deslinde) si este rechazo es debido a que, al conocer desde dentro la formación profesional, han descubierto la falacia de los tópicos que circulan sobre ella o porque, al ser ellos mismos uno de los términos menospreciados, necesitan defender su imagen. Lo cierto es que, al convertirse en abogados defensores, lo que contraatacan son los argumentos del segundo tipo, esto es, los que sostienen que adquieren una formación deficiente por el hecho de que la FP fuera «fácil» o estuviera planeada meramente para ocupar banalmente su tiempo: en los ciclos formativos, –dicen– «se estudia», «se trabaja», «no se dan cosas muy básicas» y para demostrarlo acuden, por ejemplo, al contraste entre los currículos que se siguen en la FP y en la universidad[16], pero también al cotejo de sus capacidades profesionales con las que poseen quienes han entrado a la Facultad por otras vías y/o las que tienen sus compañeros de trabajo provistos de una diplomatura o una licenciatura; sin embargo, más a menudo ocurre que, como consecuencia de una pregunta acerca de cómo es el ciclo formativo o para qué les ha servido el cursarlo, aprovechen la respuesta para confrontar ambas instituciones educativas y, de paso, reivindicar la valía de la FP:

> Es que el módulo te sirve mucho, pues, para despertarte al mundo... y ser consciente de lo que está pasando a tu alrededor, de que no hay que seguir por donde todo el mundo sigue, ¡y yo qué sé!, que hay que tener unos valores. Y las salidas que hacíamos a los centros, pues, te permitían conocer muchos recursos... Por ejemplo, yo que estoy ahora trabajando como animadora en juventud, pues, el hecho de haber conocido la Casa de la Juventud de S., la Casa de Juventud de A., conocer la de C., pues, me permite ahora comparar con lo que estoy haciendo. Y eso no te lo dan aquí (en la Facultad). O sea, ya de por sí coincidimos todas, o sea, R., C., V., M. (ex-compañeras de ciclo que están haciendo la misma diplomatura), que en clase se nota que hemos hecho el TASOC. En el módulo te enseñan a moverte, y en este campo tienes que saber moverte, pero moverte en todos los ámbitos, en el ámbito de los recursos, de la comunicación, pero con los participantes y, en este caso (el de su trabajo), con el Ayuntamiento, con los cargos. Yo creo que hay puestos que requieren unas capacidades que son éstas que te digo, que son muy importantes. Los conocimientos los tienes que tener, pero si eres activa, si te implicas, si investigas, si lees y tal, pues, el trabajo lo vas a hacer mejor. Ahora, si tienes muchos conocimientos pero no tienes habilidades sociales y no tienes ese interés, que no eres capaz de preguntar a ese señor que sabes que tiene la solución, pues, no te valen para nada. O sea, que es mejor que te enseñen esas habilidades que saber mucho y no tener ninguna. Y a mí me han servido muchas cosas del TASOC, porque el

(16) A los alumnos encuestados, tras haber indicado la profesión que aspiraban ejercer en el futuro, se les pedía que señalaran lo que les podría aportar para el ejercicio de la misma, por un lado, el ciclo formativo que realizaban y, por otro, la universidad. De sus respuestas cabe inferir que la imagen que manejan de la universidad en lo que atañe a su capacidad formativa no es excesivamente positiva, cuando no es claramente negativa.

TASOC me ha permitido adquirir esas habilidades. Mira, yo tengo mucho contacto con P., la animadora de V. (municipio). Ella hizo Educación Social; sin embargo, no tiene esas habilidades, porque aquí no te las fomentan. Entonces, en ese tipo de cosas, pues, estoy más preparada. O, por ejemplo, en programación, ¿no?; en planificación y eso, pues, yo creo que aprendimos mucho. La gente cree que del módulo salimos con lo mínimo, pero es al revés (Animación Sociocultural, promoción 1996-98, centro B).

No se enfrentan directamente, en cambio, a los argumentos del primer tipo, a aquellos que fundamentan el desprestigio de la FP en que van a ella únicamente los «malos estudiantes». Y, desde mi punto de vista, es así porque no son capaces de romper con la arraigada imagen que identifica, al nivel de bachillerato, el ser mal estudiante con no ir a la universidad. Es más, no se trata sólo de que no encuentren fácilmente réplicas a esa creencia, sino que ellos mismos han colaborado con sus conductas a enraizarla, toda vez que acudieron a la formación profesional únicamente cuando no consiguieron aquello otro[17]. Pero vamos a dejar aquí este *excursus* en torno a los argumentos y contra-argumentos que emplean para presentar o combatir la mala fama de la FP, con el fin de volver al tema del prestigio social como motor del deseo de ir a la Universidad.

Los diferentes sentidos que adquiere el «ir a la Universidad» según los estudiantes estén finalizando bachillerato o el ciclo formativo

Hemos visto que el desprestigio afecta a los programas y a los beneficiarios de la FP, no a las profesiones. Ahora bien, se trata de una afirmación que se refiere –como se señaló– a las profesiones concretas para las preparan los ciclos formativos de SSC y que nada predica, por tanto, sobre la visión general que se tiene sobre el conjunto de las profesiones vinculadas a la FP. Sin duda, es común la idea de que éstas implican menor cualificación que las ligadas a la universidad, entendiéndose que éstas conllevan salarios más elevados, una adquisición de capacidades profesionales y de conocimientos más complejos, el ejercicio de mayores competencias y, por supuesto, un mayor estatus y prestigio social. De esta manera, la aspiración a que se les reconozca «una mayor cualificación profesional» puede estar –como insinúan algunos profesores– en el origen del deseo de realizar estudios universitarios, constituyendo otro de los elementos que nos posibilitan desentrañar los comportamientos de los alumnos que estamos estudiando. No obstante, considero que adquiere sentidos distintos según actúe en un momento u otro de sus trayectorias educativo-laborales, de modo que la meta de ir a la universidad puede ser interpretada como un anhelo de ejercer una profesión que reúna los requisitos reseñados más arriba sólo cuando nos ubicamos en el momento en que han coronado el bachillerato. Quede claro, sin embargo, que la persecución de esa meta y las estrategias desplegadas por los alumnos para alcanzarla son menos encuadrables dentro de una teoría de la toma racional de decisiones que en el marco teórico que elabora, por ejemplo, Pierre Bourdieu (1991) alrededor del concepto de *habitus*, entre otras razones, porque –como he intentado mostrar–, en ese momento de sus vidas, lo que manejan normalmente son estereotipos globales, no teniendo

(17) Recuérdese que, a partir del apartado 3 de este artículo, me estoy refiriendo sólo a los alumnos que instumentalizan los ciclos para acceder a la Universidad.

información (ni se han preocupado de tenerla), sino vaga, acerca de las diferentes profesiones relacionadas con la formación profesional y con la Universidad o acerca del mercado laboral en que se insertan[18], hasta el punto de que –como se ha indicado– muchos ignoran incluso la existencia de las primeras. En esta situación, el ir a la universidad se les presenta simplemente «como la meta natural de cualquier estudiante», tal como contestaban algunos de los encuestados, o como lo que viene de por sí que haga cualquiera que quiere «llegar a ser alguien», como decía esta vez una entrevistada. La consideración de medios alternativos para conseguirlo ni siquiera se plantea. Es decir, el deseo de ir a la Universidad como expectativa de que se les reconozca «una mayor cualificación profesional» es sobre todo un *habitus*, fruto de principios de percepción, actuación y sentimiento (no enteramente conscientes ni racionales, aunque no por ello irracionales) que hincan sus raíces –eso sí– en la estructura desigual de oportunidades que ofrece, en particular, el mercado laboral y, en general, la sociedad.

Cuando llevan un tiempo cursando los ciclos formativos, los alumnos no sólo empiezan a conocer las profesiones para las que se les prepara, sino también algo más sobre aquéllas otras que participan en el mercado laboral de lo social, así como se van fraguando una representación más fundamentada y compleja de la estructura y funcionamiento de ese mercado a partir, primordialmente, de las relaciones que van teniendo con el campo profesional. Una representación que si no llega a ser clara, se debe menos a deficiencias de calidad o de cantidad de esas relaciones (que son frecuentes y con una gran variedad de contextos laborales y de intervención), que a la falta de claridad del mismo mercado o, dicho en otros términos, porque –como enfatizan– éste «está descontrolado»; expresión con la que manifiestan la sensación general de caos que les produce lo que en él acontece, pero especialmente algunos fenómenos específicos que suelen calificar como «solapamiento» de las figuras profesionales, «indefinición» de la cualificación profesional/ titulación que exige cada puesto de trabajo, «desconocimiento» de la existencia o de las competencias que tienen las profesiones ligadas a la FP y/o no-reconocimiento del valor de las mismas. Por no mencionar otros fenómenos que, aunque también compartidos por otros ámbitos profesionales, los estudiantes de SSC consideran que adquieren un tono especialmente agudo en el campo de la intervención social y/o educativa, tales como la precariedad laboral; la gran variedad de organizaciones (empresas privadas, cooperativas, ONG de servicios, asociaciones, instituciones públicas, «grupetes de amigos»...) con las que virtualmente pueden trabajar; las importantes diferencias que las caracterizan en cuanto a modelos de intervención, formas de contratación de su personal, requisitos que exigen, salarios que pagan o posibilidades de promoción que ofrecen; la multiplicidad de caminos por los que pueden empezar a hacerse un lugar en este campo (voluntariado, autoempleo camuflado bajo la forma de asociacionismo, realización de cursos de formación complementaria y/o ocupacional, contratación por cuenta ajena en trabajos precarios a través de la entrega directa del *currículum vitae*, de bolsas de trabajo, de concursos-oposición para eventuales...) sin que, empero, se sepa muy bien a dónde lleva cada uno de

(18) Salvada la excepción, sobre todo, de los pocos (*vide* más atrás) que trabajan y/o han trabajado ya en ese campo profesional.

ellos; el gran número de colectivos con los que tendrán que trabajar, cada uno con rasgos y problemáticas diferentes, etc. Y, sin duda, las representaciones que manejan sobre estos últimos fenómenos inciden también en el tema que nos ocupa, pero no las voy a tratar aquí, limitándome a las que se refieren a aquellos otros que he enumerado en primer lugar, por un lado, porque los propios alumnos recurren más frecuentemente a ellas para justificar su deseo de conseguir nota para ir a la universidad y, por otro, porque su análisis, aunque somero, me permite poner de manifiesto que la aspiración a «una mayor cualificación profesional», cuando los estudiantes están finalizando los ciclos formativos, adquiere un sentido diferente al que adopta cuando acaban de superar el bachillerato.

Algunas representaciones de los estudiantes sobre el mercado laboral de «lo social» y las profesiones ligadas a él

Una de las ideas que se van construyendo mientras cursan los ciclos es que las competencias profesionales de un animador sociocultural, un integrador social o un educador infantil no varían sustancialmente con respecto a las que poseen quienes desempeñan las profesiones universitarias más relacionadas con la intervención social y/o educativa directa y, por tanto, más próximas a aquéllas para las que se están preparando, como tampoco son muy divergentes las capacidades profesionales que requieren ni el estatus que conceden. Unas profesiones, que suelen identificar con las de maestro de educación infantil y educador social, en las que algunos deseaban formarse al terminar bachillerato y cuyos títulos académicos la inmensa mayoría de ellos querrá conseguir tras acabar los ciclos formativos[19]. Por ejemplo, los alumnos de Educación Infantil llegan a la conclusión de que lo único que distingue, en el seno de una escuela infantil, a un educador de un maestro es que éste es contratado para trabajar con niños de cuatro a seis años, mientras el educador sólo se encarga de los que tienen entre cuatro meses y tres años, así como que el primero, no el segundo, puede llegar a hacerse cargo de la dirección de aquélla. Por la que respecta a las capacidades profesionales (programar, intervenir educativamente y evaluar proyectos educativos), apenas perciben diferencias; lo que traducido en términos de formación hace que los que después inician Magisterio, por ejemplo, tengan la impresión de que buena parte de los contenidos «ya los sabían». Ahora bien, frente a lo que sucede cuando hablan sobre otros aspectos de la estructura del campo profesional o del funcionamiento del mercado de trabajo, ocurre que en este caso, es decir, cuando hacen alusión a esta convergencia que se produce (si no sobre el papel, sí en la práctica profesional) entre las capacidades y competencias que desarrollan titulados de ciclos formativos de grado superior y diplomados, no tratan de encontrar un porqué argumentado o de delinear posibles propuestas de actuación. Al menos un intento semejante de explicación/solución no aparece ni en las conversaciones informales que he entablado con ellos ni en los discursos que he grabado de exalumnos; sólo manifestaciones de su desconcierto por el «solapamiento» de las figuras profesionales, que si acaso atribuyen rápidamente –como bastantes otras cosas– al hecho de que «son nuevas», a

(19) Como consecuencia fundamentalmente de un proceso de vocacionalización, de cuyas particularidades no tenemos espacio para ocuparnos aquí.

que «el mercado (o el campo) no está definido» o a que –como decía más atrás– «el mercado está descontrolado».

Los alumnos y ex-alumnos de SSC emplean a menudo estas dos últimas expresiones ya no sólo para indicar lo anterior, esto es, que la mayoría de los puestos de trabajo relacionados con la intervención directa reúnan *de facto* competencias atribuidas a distintas figuras por el sistema de niveles de formación profesional, sino principalmente para señalar un problema probablemente derivado del anterior, pero que a ellos se les muestra más visible y preocupante, esto es, que profesionales con diferentes titulaciones ocupan y concurren a los mismos puestos de trabajo:

> A nivel personal y a nivel profesional sí que me ha ayudado el módulo. ¿A nivel laboral? Pues, a nivel laboral ya es más complicado. Primero, porque creo que no se ha dado difusión a lo que son los módulos, porque nadie sabe –ni se nos reconoce– la que somos ni lo que hemos hecho; segundo, porque nadie lleva un control, en las plazas que salen, de las titulaciones que se necesitan. Es que en el módulo ya lo veíamos, porque salían plazas de técnicos en animación sociocultural y te pedían bachillerato o equivalente, o licenciado o equivalente. Nadie controla eso, ¿no?, entonces, claro, es un hándicap, porque ya de por sí la FP no está muy bien vista, y salimos de allí con la titulación explícita, que hasta tiene el mismo nombre, pero no te piden esa titulación. Es que es un campo que no está definido. No sé. Yo creo que es sobre todo el descontrol este de títulos, ¿no?, el descontrol en las plazas que salen (Actividades Socioculturales, promoción 1994-96, centro A).

Añaden a ello la sospecha de que los puestos de trabajo que tuvieran que ser ocupados por integradores sociales simplemente no existen, es decir, no se ofertan o no se convocan como tales, y que los pocos que hay para animadores sociales y educadores infantiles son ocupados mayoritariamente, no ya por maestros o educadores sociales, sino por cualquiera con tal de que posea un título universitario (la «indefinición» y el «descontrol» pasan a ser –para ellos–, entonces, «alegalidad» e «intrusismo»). Estas representaciones, como se insinuó más atrás, se va consolidando durante el ciclo formativo, tanto en el año teórico-práctico como después en las Prácticas, cuando tienen un contacto más prolongado y desde dentro con el mundo profesional y laboral. En el año teórico-práctico, ese contacto tiene lugar sobre todo a través de las visitas que realizan a diferentes contextos laborales, como empresas, ONG o instituciones públicas que desarrollan proyectos de intervención, pero también a través de los profesionales que son invitados a acudir a los centros para hablar sobre esos proyectos. Cuando he estado presente en alguno de estos eventos, he podido observar que una de las cosas que más llaman la atención de los alumnos, erigiéndose en centro de preguntas, risas y comentarios, es precisamente la de que los profesionales que trabajan como animadores, integradores o educadores infantiles (éstos últimos, sobre todo en el ámbito de la educación no-formal) no lo sean desde el punto de vista de su titulación académica. El siguiente ex-alumno, por ejemplo, rememora una de esas visitas, así como otras experiencias que apuntan a lo mismo, habida cuenta que las continúan teniendo cuando ya han abandonado los ciclos formativos:

> Yo lo que encuentro es que hay mucho intrusismo... Entonces, ¿salida profesional? Salida hay, pero ocupada por otras profesiones. De hecho, lo

vimos en T. (municipio) en la visita que hicimos durante el módulo, que el animador sociocultural del Ayuntamiento era un profesor de matemáticas. Y ahora mismo no me hace falta irme a T., que lo tengo en A. (municipio), y lo tienes en AC (municipio), porque estuve el otro día hablando con una compañera, y en AC. pasa exactamente lo mismo. Y, entonces, pues, bueno, es un campo en que hay muchas profesiones que se dedican a lo mismo sin tener ninguna función específica y como que se da esa alegalidad, porque no es legal ni ilegal, puesto que no está regulado. Como hay esa alegalidad, cada uno hace lo que le da la gana. Pero ése es el punto donde tenemos que empezar los animadores socioculturales a luchar, a decir: «Esto aquí. Lo siento mucho. Me parece muy bien que esté contratando a una profesora de historia, que puede ser perfecta, maravillosa, que puede tener habilidades sociales, pero si el puesto es de animador, contrate a un animador» (Animación Sociocultural, promoción 1997-99, centro B).

Experiencias que no se limitan a quienes han cursado el ciclo de Animación Sociocultural, aunque sean ellos los que las narran con mayor frecuencia:

> Estuve hablando con la educadora social y con la trabajadora social, y la educadora social que hay en R (municipio) es pedagoga sencillamente. Y me dijo: «¿Te molesta que no sea educadora y tal?»; y le dije: «Mira, molestarme no me molesta, pero, vamos, no es un trabajo para tu titulación». Es lo que te decía, ¿sabes?; que si educación social es una carrera y lo está haciendo otro profesional, pues, ¡imagínate un ciclo!, ¿no?, ¡imagínate un ciclo! (Integración Social, promoción 97-99, centro A).

La conclusión de que, para hacer frente a situaciones de este tipo, es preciso reivindicar un estatuto para la profesión de animador sociocultural y/o de integrador social –tal como aseguraba el exalumno de más arriba– no es, sin embargo, la más frecuente, sino la de que, por mucho que les guste la profesión, de poco les vale intentar ejercerla con el título que se supone que acredita para ello. Veámoslo:

> Cuando empecé la carrera, mi idea era trabajar en animación; incluso tener en segundo lugar la universidad. Yo siempre lo he dicho, que quería pasar por la Universidad pero por el simple hecho de que quería tener un título, porque sí es verdad que en muchos puestos de trabajo de los que salen para nosotros, de animación y otros vinculados a este campo, te piden ser educador social o te piden, o sea, te piden un título universitario, ¿sabes? Y lo he hecho por tenerlo, pero siempre he dicho que si me saliera una plaza de animación en algún sitio o algún trabajo que estuviera vinculado con este campo, la universidad me la tomaría mucho más relajadamente. Eso lo veíamos en el módulo, porque cuando íbamos a algún sitio, una de las cosas que casi siempre preguntaba la gente era: «Bueno, ¿tenéis animadores?»; porque como a todos nos apasionó tanto la profesión, pues, qué mejor que trabajar en lo que te está gustando. Pero, claro..., te encontrabas con que uno había estudiado historia o había estudiado no sé qué (Animación Socio-cultural, promoción 1996-98, centro B).

Según se lo representan, el mercado laboral en este campo de la intervención social y/o educativa está caracterizado no sólo por conceder mayor valor a los títulos universitarios, de suerte que los de FP no se reconocen «como se merecen», sino también por el desconocimiento que exis-

te de ellos (y, por ende, de las competencias que tienen sus titulados, la duración de su formación, etc.). A este respecto, quienes tienen menores problemas son los educadores infantiles, cuya figura profesional es conocida –al menos– en las escuelas, pero no es el caso de los animadores socioculturales y de los integradores sociales, algunos de cuyos planteamientos expongo a continuación a través del relato de un ex-alumna:

> A mí el módulo me ha servido muchísimo, y no sólo a nivel profesional sino que te enseña lo que son otro tipo de relaciones. Yo hice el módulo y me gustó un montón pero, entonces, cuando sales de ahí, con ese título ¿adónde vas? A mí me ha valido mucho como persona y como conocimientos, ¿pero dónde vas? pero porque nadie lo conoce, no porque no sirva. Yo, donde hice las Prácticas, el último día, cuando me iba: «Y, bueno, tú ¿qué estabas estudiando?». El último día, después de 7 meses: «¿Qué estabas estudiando?». Y yo diciendo «Pero ¡bueno!». Además, como luego, cuando terminé las Prácticas, no me quedé voluntaria, pues, tampoco les gustó mucho, pero, bueno, aparte de eso, ¡que te pregunten el último día cuál era tu título! Y yo ya ahí tuve la sensación de decir: «Bueno, yo ahora tengo este título, pero ¿dónde voy?». Y por eso me matriculé en la Facultad. El problema que yo veo es que no se conoce. Entonces, ¿a mí de qué me sirve ser integradora social si nadie sabe lo que es, y si nadie me va a contratar porque no sabe lo que es? Entonces, en el mercado de trabajo no te sirve en ese sentido, porque si tú vas a presentar un currículum y, cuando lo lean, van a decir: «¿y éste qué ha puesto aquí?» (Integración Social, promoción 1998-2000, centro A).

Del desconocimiento de sus títulos y/o profesiones, responsabilizan a las autoridades educativas y laborales, entre otras cosas, por haberse preocupado más por atraer a los jóvenes hacia la FP que por favorecer que las empresas les contraten, por ejemplo, dando a conocer la formación y el perfil profesional de quienes ya la han cursado. La «indefinición», el «descontrol», el «intrusismo», en cambio, los atribuyen generalmente a la falta de voluntad política por regular y, por consiguiente, a la no-clarificación del sistema de cualificaciones profesionales, pero que, a la postre, a quien más perjudica es a los titulados de FP. En un espacio «donde cada uno hace la que le da la gana», donde si no se da «ilegalidad», sí «alegalidad», porque personas sin formación académica específica ocupan sin problemas puestos de trabajo que sí la requerirían –tal como decía un estudiante más atrás–, o donde concurren para el mismo puesto de trabajo titulados de todos los niveles y especialidades, los más débiles –según perciben– son los egresados de formación profesional, precisamente por los fenómenos señalados anteriormente: desprestigio social, desconocimiento y no-reconocimiento de sus títulos y, por supuesto, las estrategias empresariales e institucionales (*vide*, v.g., Cachón, 2000) que llevan a privilegiar a los universitarios. Estas representaciones, como se ha dicho, se van fraguando a lo largo del curso a través de la relación que van teniendo con los profesionales del sector, pero no únicamente mediante las visitas, las charlas de los que se invita a acercarse al centro o las Prácticas, sino también por mediación de los compañeros de clase que están ya trabajando, quienes –aunque sean pocos– no dejan por ello de transmitirles sus opiniones al respecto.

CONCLUSIÓN

En suma, no se trata (o no se trata mayoritariamente) de que los alumnos de SSC,

al menos cuando están cursando ya los ciclos formativos, tengan la expectativa de lograr «una mayor cualificación profesional» que la que les brinda la FP, en el sentido, por ejemplo, de que prefirieran adquirir las capacidades profesionales, las competencias y/o el estatus que otorgan las profesiones de maestro o educador social, por ejemplo, sobre las de educador infantil, animador sociocultural o integrador social, sino que descubren que, incluso para ejercer estas últimas profesiones, tienen más oportunidades si disponen de un título universitario; o, dicho de otra manera, que aun para que se les reconozca realmente la «cualificación profesional» que han adquirido -en el plano de la formación- en la FP, precisan ir a la universidad. Y lo descubren –como he intentado mostrar– a la par que se van dando cuenta de que la base del problema se encuentra en la estructura y funcionamiento del mercado de trabajo, y no sólo en viejos prejuicios que les discriminan. En todo este tiempo, por consiguiente, su deseo de realizar estudios universitarios se va acercando algo más a lo que sería una toma racional de decisiones: la estructura desigual de oportunidades, que al principio sólo han interiorizado en forma de la mala fama de la FP o de que, «si quieren llegar a ser alguien», el único camino que les cabe tomar es el que conduce hasta la universidad, se les va presentando bajo una forma más perfilada y materializada. Así, mientras que la motivación inicial para hacer los ciclos de SSC (el «no haber podido ir a la Universidad/querer hacerlo a través de los ciclos») deja de ser pronto un problema para los profesores, por cuanto –como declaran– los alumnos «se enganchan» enseguida a las clases, no perdurando de él otra consecuencia que una cierta presión (sobre todo al final) para obtener buenas notas; ese mismo problema acaba convirtiéndose para los estudiantes en otro aun más perentorio: ya no es que la deseen, es que *tienen que* ir a la universidad. Es por ello por lo que algunos que responden al perfil de conformistas pasan a adoptar comportamientos similares a los que encajan en el perfil de «primera y segunda vía», es decir, que no sólo se esfuerzan sobremanera en conseguir notas altas, sino que se matriculan –tarde o temprano, según sea su situación socioeconómica y/o laboral– en una Facultad o Escuela Universitaria[20]. Ahora bien, no puedo dejar de resaltar que todos ellos, con esta instrumentalización que llevan a cabo de los ciclos formativos, caen dentro de un juego de estrategias paradójicas (del que nos habla, por ejemplo Ramón Ramos 1996, p. 173) retomando un concepto de Barel) que se caracteriza por que la persecución de una meta conlleva efectos que impiden la consecución de otras, con las que entra en conflicto. Si se inscriben en la universidad para conseguir un título que les permita trabajar en «lo que les gusta» que, en esa etapa de sus vidas, suelen equiparar –como hemos visto– a ejercer de animadores

(20) Durante el año 2001, llevé a cabo un seguimiento de las trayectorias educativo-laborales de la promoción 1996-98 que había realizado EI y ASC en el centro B. Entre los que respondían a los perfiles de «primera vía» y «segunda vía» (36 de 58), sólo dos no estaban realizando estudios universitarios (ya fuera en Universidades públicas o privadas), uno porque fue contratado en el lugar donde hizo las prácticas, donde continuaba ejerciendo de educador infantil, y el otro, que trabajaba como interino en una institución pública, porque se le presentó la oportunidad de mejorar su precaria situación laboral preparándose unas oposiciones, que finalmente ganó. Con bastante más edad que el resto de sus compañeros, ambos estaban casados y tenían una familia que dependía de sus aportaciones económicas.

socioculturales, educadores infantiles o integradores sociales, no cabe duda –desde mi punto de vista– que esa estrategia es contradictoria con su interés en que se prestigie la FP y se conozca cómo se les ha preparado para que, con ello, sus títulos les posibiliten trabajar en esas mismas profesiones: el propio hecho de que vayan a la universidad (al igual que antes su deseo de ir –tal como se apuntó más atrás–) da pábulo a la visión común de que «para ser alguien» hay que hacerlo, de la misma manera que el camino universitario que emprenden para llegar a ejercerlas resta posibilidades a que lo logren quienes sólo han cursado FP, ellos mismos incluidos, hasta que alcancen la tan preciada diplomatura o licenciatura. Si esta contradicción no se les muestra como un asunto importante es, por un lado, porque generalmente no son conscientes de ella y, por otro, porque sus estrategias de inserción laboral se ven afectadas por las oportunidades que tienen en el presente (por lo constituido) y no por aquellas a las que podrían contribuir con sus conductas (por el virtual resultado de lo constituyente).

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P.: *El oficio de sociólogo.* Madrid, Siglo XXI, 1979.

— *El sentido práctico.* Madrid, Taurus, 1991.

CACHÓN, L. (dir.): *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas.* Madrid, INJUVE, 2000.

JOCILES, M.I.: «Representaciones y modelos de formación en el profesorado de "Servicios Socioculturales y a la Comunidad"», en *Política y Sociedad*, 37. Madrid. Publicaciones Complutense, 2001.

MOSCOVICI, S. (dir.): *Psicología social.* (Vol. 2) *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós, 1986.

RAMOS, R.: «Jano y el ornitorrinco: aspectos de la complejidad social», en PÉREZ-AGOTE, A.; SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I.: *Complejidad y teoría social.* Madrid. CIS, 1996.

SCHEPER-HUGUES, N.: «Nuestra Señora de los Dolores», en *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil.* Barcelona, Ariel, 1997.

PROBLEMÁTICA EN TORNO A LA INTEGRACIÓN DE LOS IMMIGRANTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿DESIGUALDADES SOCIALES O CULTURALES?

IGNASI BRUNET ICART (*)
ÁNGEL BELZUNEGUI ERASO (*)
INMA PASTOR GOSÁLBEZ (*)

RESUMEN. Este artículo presenta, de forma resumida, algunos de los resultados de un estudio realizado el año 2002 por un grupo de profesores de la Universitat Rovira i Virgili, y centrado en los procesos de incorporación al sistema educativo de los hijos de familias de origen inmigrante. Este estudio está en sintonía con la preocupación europea sobre los mecanismos de inserción social de los colectivos inmigrantes, de los que el sistema educativo es uno de los más importantes por la acción que tiene sobre las futuras generaciones. El punto de partida de este estudio ha sido la voluntad de conocer las experiencias de participación del colectivo inmigrante en la inserción educativa de sus hijos de inmigrantes. En concreto nos ha interesado observar en qué medida las instituciones educativas de la sociedad receptora socializan al alumnado en la pluralidad y diversidad. Además, el estudio realizado pone de manifiesto la opinión de los agentes de la comunidad educativa en relación con la inserción educativa de los hijos y las hijas de las familias inmigrantes que llegan a las comarcas del Camp de Tarragona.

ABSTRACT. This article presents a summary of some of the results obtained from a study carried out in 2002 by a group of teachers at the Universitat Rovira i Virgili. The study is centred around the processes of integration into the educational system of children from families of immigrant backgrounds. This study shares the same concerns as the rest of Europe regarding the mechanisms for social inclusion of immigrant groups, of which the educational system is one of the most important due to the influence it has over future generations. The point of departure for this study was the willingness to get to know the immigrants' experiences of participation in the educational inclusion of their children. We were particularly interested to observe to what extent the educational institutions of the recipient culture train their students in plurality and diversity. In addition, the study clearly shows the opinions of the representatives of the educational community regarding the educational inclusion of the sons and daughters of immigrant families who come to the Camp de Tarragona region.

(*) Universidad Rovira i Virgili.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 293-311.
Fecha de entrada: 31-03-2003 Fecha de aceptación: 01-08-2003

INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Este artículo presenta, de forma resumida, algunos de los resultados de un estudio realizado el año 2002 por un grupo de profesores de la Universitdad Rovira i Virgili, centrado en los procesos de incorporación al sistema educativo de los hijos de familias de origen inmigrante. Este estudio está en sintonía con la preocupación europea sobre los mecanismos de inserción social de los colectivos inmigrantes, de los que el sistema educativo es uno de los más importantes por la acción que tiene sobre las futuras generaciones. La Unión Europea (UE), a través de la *Iniciativa Equal* (2000-2006), insiste en la necesidad de los estudios para el conocimiento de las situaciones de desigualdad y exclusión social, de los llamados grupos de riesgo entre los que se encuentra la población inmigrante; así mismo la propia *Iniciativa Equal* insiste en la necesidad de que, desde la sociedad civil, se formulen planteamientos de propuestas de actuación para diferentes colectivos susceptibles de exclusión, marginación social, etc. En este sentido, el sistema educativo puede jugar un papel importante en la realización de este tipo de propuestas por la virtualidad que tiene de vincular diferentes agentes sociales. Además, en palabras de Sánchez y Ordóñez (1997) la creciente complejidad de la sociedad moderna, la llegada de grupos étnicos minoritarios y las posibles actitudes racistas en la población explican el interés por este tema en la educación.

El punto de partida de este estudio ha sido la voluntad de conocer las experiencias de participación del colectivo inmigrante en la inserción educativa de los hijos de inmigrantes que llegan a las comarcas del *Camp* de Tarragona[1]. Al mismo tiempo nos ha interesado observar en qué medida las instituciones educativas de la sociedad receptora socializan al alumnado en la pluralidad y diversidad. Esto ha implicado preguntarse sobre las políticas educativas de tal manera que se va más allá de la revisión de los contenidos educativos para centrarnos en las prácticas educativas tanto formales como informales[2]. Así, el estudio realizado pone de manifiesto la opinión de los agentes de la comunidad educativa en relación con la inserción educativa de los hijos y las hijas de familias inmigrantes[3].

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que hay en la base de este artículo se ha desarrollado siguiendo dos criterios de recogida de información: en primer lugar, se ha realizado una exploración intensiva y, posteriormente, se ha acabado de definir la información a través de una exploración intensiva.

(1) El Camp de Tarragona es el territorio que comprende las seis comarcas que rodean la ciudad de Tarragona y que engloba el 73,5% de la población de toda la provincia de Tarragona. En 1999 las cifras de población censada en este territorio se sitúan en unas 435.000 personas.

(2) Ver PALAUDÀRIAS (2002) y SIGUÁN (1998).

(3) Necesariamente hemos tenido que acortar el alcance de nuestro análisis a uno de los colectivos de extranjeros, los de origen extracomunitario, ya que entre éstos y los niños de origen comunitario hay diferencias tan grandes que haría imposible un tratamiento simultáneo y generalizado de sus instituciones y problemas en relación con su inserción educativa. Por otro lado, el colectivo de niños extranjeros extracomunitarios es, tanto en cifras absolutas como porcentuales, más numeroso que el colectivo de extranjeros en las comarcas del Camp de Tarragona.

Etapa de exploración extensiva

El objetivo de la etapa de exploración extensiva ha sido recoger el mayor volumen de información en relación con el número y distribución de niños procedentes de familias inmigrantes en los centros educativos de las comarcas del *Camp* de Tarragona, las experiencias comunicativas entre los centros y las familias, las demandas del profesorado y de las familias, los recursos con los que trabajan los centros y la existencia de acontecimientos significativos escolares en relación con el alumnado inmigrante.

En un primer momento de esta etapa de exploración extensiva se realizó un *mapa educativo* de la presencia de inmigrantes y de su distribución en las escuelas públicas y privadas de estas comarcas. Esta tarea se realizó sobre fuentes secundarias obtenidas de las instituciones catalanas y, posteriormente, con datos contrastados a través de una encuesta telefónica a todos los centros educativos de las comarcas del *Camp* de Tarragona. En un segundo momento de esta etapa, se elaboró una muestra estructural y dirigida a aquellas escuelas que tenían estudiantes inmigrantes para realizar la recogida de información. Se han utilizado varios instrumentos de medida: un cuestionario dirigido a los directores/as y otro dirigido a los profesores/as de las escuelas, así como también entrevistas en profundidad a los directores/as de dichas escuelas para así comprobar, de una manera más significativa, los discursos sobre la integración educativa y social de los hijos inmigrantes.

Etapa de exploración intensiva

En la etapa de exploración intensiva se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a informadores privilegiados que trabajan alrededor de la inmigración y la educación, así como entrevistas a padres y madres de los niños escolarizados. También se han llevado a cabo grupos de discusión[4] entre profesores, por un lado, y entre madres y padres por el otro, para contrastar los discursos sobre los problemas relacionados con la integración educativa.

PLANTEAMIENTO INICIAL DEL ESTUDIO

Varios estudios demuestran que la presencia de alumnos inmigrantes de origen extranjero en las escuelas catalanas aumenta año tras año cuantitativamente y que este aumento no es un hecho coyuntural de tipo económico sino que más bien responde a un hecho estructural. Las razones de la llegada de inmigrantes se debe entender, entonces, en coordenadas de una creciente asimetría diferencial entre las sociedades receptoras de inmigración y las sociedades emisoras de emigrantes, asimetría en relación con las diferentes condiciones de vida, tanto en el

(4) El propósito de esta exploración ha sido matizar los elementos informativos que se presentan como más significativos en la primera exploración extensiva, se ha considerado el grupo de discusión como la técnica más adecuada para la recogida de información en esta fase ya que la peculiaridad de ésta es que la interacción entre los individuos es la que produce los datos. La situación en grupo facilita el intercambio de posiciones de los individuos. Así mismo, en el grupo, los sujetos se sitúan en el centro de la lógica del intercambio, posibilitando la generación de lo común entre dichos individuos y registrando las discrepancias y matices de los discursos. Nos ha interesado mucho utilizar el grupo de discusión para observar los «equivalentes generales», es decir aquellos que son asumidos como común en el sector social representado en la reunión.

sentido económico como en el de las posibilidades de autorrealización personal y familiar de aquellos que escogen migrar[5]. Las comarcas que forman el *Camp* de Tarragona han experimentado esta última década un crecimiento económico sostenido y muy importante en términos comparativos con el resto de comarcas catalanas. Este crecimiento ha posibilitado también un crecimiento de la población en las principales demarcaciones de estas comarcas, no tanto por el hecho de que se haya producido un incremento en las tasas de natalidad de los autóctonos, sino por el hecho de que se ha producido una concentración de población catalana (emigrantes internos) así como de población extranjera (inmigrantes) alrededor, fundamentalmente, de las capitales de comarcas.

Esta concentración fundamental ha tenido directamente ciertas repercusiones sobre la escolarización[6] de los hijos y ha creado problemas en los centros educativos como consecuencia de haber absorbido una demanda no esperada años atrás. En el orden cualitativo, los centros que han experimentado un mayor crecimiento en los últimos años de alumnos inmigrantes se pueden encontrar con el caso de que tienden a escolarizar principalmente alumnos procedentes de las familias con más bajas expectativas educativas[7], lo cual hace que en el proceso educativo se pierdan referentes culturales y escolares y quede limitada la perspectiva educativa y social de estos niños. Si bien desde nuestro punto de vista todavía es difícil hablar de centros transformados en guetos, sí observamos, como resultado de este estudio, una posible deriva progresiva hacia la guetización de ciertos centros escolares públicos que han tenido que hacerse cargo de una situación que ellos mismos no pueden controlar.

La situación respecto a la concentración de alumnos inmigrantes en algunas escuelas del *Camp* de Tarragona es la siguiente:

- Se observa un marcado proceso diferencial en la preinscripción y matriculación de alumnos inmigrantes entre escuelas, dependiendo de la zona geográfica, de tal forma que se crean concentraciones artificiales de alumnos extranjeros que supera mucho su peso porcentual en el territorio donde viven.
- Una parte significativa de la población autóctona ha abandonado estas escuelas debido a su percepción de que la presencia de alumnos inmigrantes es motivo para cambiar la escolarización de sus hijos. El abandono de estos centros por parte de la población autóctona se ha producido en un momento de descenso demográfico, lo cual acentúa los procesos de concentración de inmigrantes.
- Las escuelas concertadas han utilizado políticas de desvío del colectivo de inmigrantes para no verse absorbidas por la demanda y han acabado escolarizando parte de los

(5) Ver SOLÉ (2001).

(6) Ver IOE (1996).

(7) Según AJA (2000) se da un proceso de selección, por parte de los padres, del centro escolar para sus hijos, de manera que el factor que más pesa es la composición del alumnado (más que el Proyecto Educativo de Centro, por ejemplo). En esta línea, se constata en nuestro estudio un cierto abandono, por parte de algunas familias autóctonas, de aquellas escuelas donde se incrementa el número de alumnos de origen inmigrante.

hijos e hijas de la población autóctona que abandona los centros públicos.

La hipótesis central del estudio realizado se centra fundamentalmente en la cuestión de los recursos humanos y técnicos de los que disponen las escuelas para dar respuesta a la incorporación de alumnos con características específicas. Así, consideramos que la concentración de alumnos inmigrantes en las escuelas pone de manifiesto una falta de recursos para hacerle frente, debido a las demandas[8] que el nuevo alumnado genera, a lo largo de su proceso educativo, al centro y al profesorado. Es decir, creemos que en la educación primaria no se detectan numerosos problemas de convivencia del tipo choque de culturas, etc., sino que más bien se trata de un problema de sobrecarga de los recursos con los que cuentan las escuelas hoy en día. En relación con el tema de recursos se deben tener en cuenta dos factores: por un lado, que este volumen de recursos destinados a la comunidad educativa es escaso y determinado, y por otro lado, que la población que demanda y requiere de estos recursos va creciendo en la medida que la mayor parte de la población inmigrante corresponde a los grupos sociales más bajos, es decir, más consumidores de estas ayudas públicas. La conjunción de estos dos factores pone en situación de competencia a una parte de la población autóctona (la que tiene menos recursos) y a la población inmigrante. Esta competencia acaba condicionando la convivencia a lo largo del proceso educativo.

SISTEMA EDUCATIVO Y MIGRACIONES

Vivimos en un momento en el que la virtualización del poder económico hace que aquello que sucede en una región del mundo tenga consecuencias para las vidas y las oportunidades de los individuos y/o comunidades de otras zonas del planeta. En este sentido, los actuales movimientos migratorios hacia los países desarrollados se pueden entender como resultado lógico de una cada vez mayor independencia planetaria posibilitada por el efecto mediático y propagandístico de los *modus vivendi* de las sociedades más prósperas. De aquí que una buena parte de los individuos que emigran lo hagan en busca tanto de oportunidades socioeconómicas[9] para ellos y sus familias, como por la opción de vivir en sociedades donde los lazos con la comunidad de tipo más tradicional se han ido superando a favor de una sociedad con una reglamentación moral de tipo individual[10]. Nuestras identidades, plurales, ya no descansan en valores obligatoriamente compartidos sino en una reglamentación moral que proporciona una fundamento sólido a la autonomía y la identidad individual por encima de adscripciones a comunidades artificialmente etnificadas.

El estudio del fenómeno de la inmigración debe enmarcarse dentro de las asimetrías socioeconómicas que experimentan las sociedades emisoras y las sociedades receptoras, así como deben hacerse explícitas las políticas de regulación de los flujos de inmigración y sus consecuencias sobre la vida de los propios individuos. Desde la perspectiva

(8) Ver GARCÍA Y GRANADOS (1999).

(9) Ver DE LUCAS (2001).

(10) En la teoría durkheimiana, se produce tendencialmente el paso de una sociedad basada en la solidaridad mecánica hacia una sociedad basada en la solidaridad orgánica.

teórica del sistema-mundo los flujos migratorios son estructurales, y, concretamente, nos llevan a las condiciones estructurales del mercado de trabajo mundial. Estas condiciones son el resultado de relaciones de dominación económica y política que caracterizan a unos territorios como receptores y a otros como emisores de población; las sociedades receptoras de inmigración cuentan, así, con un ejército de reserva de mano de obra funcional para el sistema de mercado dominante.

Las migraciones son un fenómeno muy desigual y jerárquico dependiendo de la estructura y el volumen de capital que desplieguen los propios inmigrantes. Estos capitales no son exclusivamente de orden económico sino que también son capitales culturales, sociales y simbólicos. Es útil utilizar el concepto de capital, tal y como los desarrolla Bourdieu (1988), como relación social que define la apropiación de recursos, para poder reconocer el carácter diferencial de las historias de los inmigrantes, y así llegar a entender la posición que ocupan éstos en el mercado de trabajo. El contexto de precariedad y segmentación del mercado de trabajo[11] es el marco en el que se desarrolla la inserción social de la población inmigrante siendo un primer factor de «etnoestratificación» de los individuos inmigrantes.

Los inmigrantes llegan con una estructura determinada de capitales que les permiten conducir su vida futura en la sociedad receptora y los hace acreedores de determinados derechos de ciudadanía política y/o social. Este hecho dibuja un panorama diverso de colectivos inmigrantes según el despliegue de sus capitales. Respecto a los inmigrantes extracomunitarios, parece una situación bastante generalizada en todos los países de la Unión Europea el hecho de que una buena parte de estos inmigrantes encuentran dificultades para acceder a determinados servicios sociales, por cuestiones a veces estrictamente administrativas que tienen que ver con su regularización (permisos de trabajo, de residencia, etc.).

Sin embargo, estas restricciones no existen, o bien en un orden mucho menor, cuando se trata de insertar sus hijos/as en el sistema educativo. Esta disposición a ofrecer educación a los hijos de familias inmigrantes se puede entender como un acto de solidaridad y/o justicia social, pero más allá de esta visión, también existe la idea de que los hijos de las nuevas familias que han llegado serán, en un futuro más o menos próximo, ciudadanos del país que los acoge y como tales, tendrán derechos y obligaciones como el resto de la sociedad. Las autoridades políticas y educativas de la UE y de los países miembros entienden, y así lo expresan repetidamente en varias declaraciones de principios y programáticas, que para poder desarrollar plenamente sus derechos de ciudadanía, antes se debe conseguir una plena y satisfactoria inserción educativa de todos los potenciales ciudadanos, tanto autóctonos como inmigrantes. Esta idea traspasa, por tanto, al sistema educativo, una gran y primera responsabilidad: el sistema educativo debe crear las condiciones de inserción de los hijos inmigrantes en la sociedad a la que se han incorporado, como agente de socialización en los valores, las expectativas, las prácticas y los comportamientos sociales que dominan el conjunto social. Asimismo, las propias familias inmigrantes están también interesadas en que sus hijos/as reciban una formación educativa que les permita integrarse en las mejores condiciones posibles.

---

(11) Ver CACHÓN (1995; 2002).

Sobre el derecho a la educación de los hijos de las familias inmigrantes en los países de la UE, la actual disposición a la inserción educativa, más o menos generalizada en todos los países, aunque con matices procedimentales, encuentra sus fundamentos en la *Directiva de julio de 1976* que establece que los ciudadanos de todos los países de la UE tienen derecho a recibir enseñanza gratuita de acuerdo con el plan de estudios del país de residencia, pero teniendo en cuenta también las necesidades específicas del colectivo de inmigrantes. Esta Directiva establece también la obligación de organizar, en colaboración con los Estados de origen de los inmigrantes, la enseñanza de la lengua materna a los hijos extranjeros. A pesar que el texto de la Directiva hace referencia a los países de la UE, una declaración que acompaña la Directiva afirma la voluntad política de evitar toda discriminación por razón de origen de los trabajadores de otros países, por tanto, implícitamente significa que las prescripciones de la Directiva deben aplicarse también al resto de inmigrantes procedentes de países que en aquel entonces no formaban parte de la UE. De entre las disposiciones de la UE sobre materia educativa en referencia al colectivo de inmigrantes destacamos el *Informe y Resolución Duhrkop*[12] ya que representa el texto más extenso y explícito de cuantos se han elaborado en las instancias europeas en los últimos años. En el capítulo inicial de «Consideraciones», empieza este informe declarando la necesidad de conseguir más progresos en la extensión del ámbito de aplicación de la *Directiva VII.77* a los hijos/as de los ciudadanos de países terceros que viven legalmente en los países de la UE, así como la definición más clara de los derechos garantizados en dicha Directiva. También considera que la llegada de inmigrantes a la UE enriquece el pluralismo cultural y la diversidad lingüística de la UE y por tanto, los países miembros deben ofrecer a los inmigrantes oportunidades de integración y en esta línea es prioritario la enseñanza de la lengua y la cultura del país que los acoge. Considera también como un deber de los Estados miembros ofrecer a los inmigrantes las posibilidades de expresar sus valores religiosos y de preservar su estilo de vida dentro del ordenamiento jurídico del país que los acoge. En concreto, respecto a la inserción educativa, considera el Informe que una educación adecuada en los tiempos actuales debe regirse por el principio de la igualdad de oportunidades con el objetivo de hacer posible la participación[13] de todos en la vida política, económica, social y cultural de la Comunidad, independientemente de su sexo, nacionalidad y pertenencia a cualquier grupo étnico, religioso o cultural. Para que esto sea eficaz recomienda que la formación integre al entorno familiar de los hijos que reciban educación en el país de acogida. Considera también que los inmigrantes tienen el derecho cultural a la enseñanza complementaria en su propia lengua y cultura y que por exigencias practicas también están necesitados de una enseñanza en el idioma o los idiomas oficiales del país de acogida, y que la educación intercultural y la formación en más de una lengua de todos los niños de la

(12) Se puede consultar en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 21 de enero de 1993.

(13) Tal como indica MALGESINI (1998, p. 33) «el Estado es la única institución que puede garantizar la igualdad de un inmigrante con un natural de un país, mediante la condición de ciudadano».

Comunidad son necesarias para su participación futura en sociedades caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística.

En el caso de Cataluña, la política educativa de la *Generalitat* de Cataluña se basa en la escolarización de todos los niños procedentes de la inmigración, independientemente de la situación administrativa de la familia, en este sentido no se puede negar una plaza escolar a un niño o una niña por razones administrativas como, por ejemplo, la falta del permiso de residencia. El sistema educativo catalán se plantea una opción que se llama enseñanza comprensiva y que se basa en la idea de establecer las mismas finalidades y objetivos para todos los alumnos al acabar la enseñanza obligatoria. Para hacer realidad esto, se desarrollan un conjunto de medidas con la intención de atender la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. En esta línea de actuación, el alumnado inmigrante puede encontrar respuesta individualizada y personalizada según su situación, pero no se debe perder de vista que es necesario adoptar una perspectiva sociológica a la hora de optar por apoyo más personalizado, perspectiva que tiene que incluir el conocimiento de las relaciones familiares, las relaciones sociales que establece el alumno con el grupo de iguales, su nivel de integración en el grupo-clase, sus intereses, etc. Esta perspectiva ha de combinarse con determinadas estrategias de la inserción educativa del alumnado que presente ciertas carencias, estrategias entre las que se encuentra la necesaria coordinación entre profesores/as tutores y el personal específicamente asignado para realizar la educación compensatoria. Una de estas estrategias puede ser el diseño de un «plan de acogida»[14] con una atención especial al alumnado inmigrante, elaborado por el centro con el apoyo de los servicios educativos como por ejemplo el Programa de Educación Compensatoria.

LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES

En la relación familias-escuelas, los docentes estudiados apuntan que, fundamentalmente, existen dos obstáculos, el primer obstáculo se encuentra situado en la falta de una lengua común en algunos colectivos inmigrantes y por tanto en la

(14) La *Generalitat* señala cuales tendrían que ser las directrices generales del plan de acogida; los aprendizajes instrumentales han de estar en la base de las actividades educativas durante el plan de acogida, los primeros meses hace falta una atención individualizada que facilite especialmente el conocimiento lingüístico, desde el principio es conveniente combinar simultáneamente actividades de grupo utilizando todos los recursos organizativos y didácticos –grupos flexibles, proyectos, rincones...– con actividades más específicas. Es necesario contar con espacios y centros que tengan más número de alumnos inmigrantes, es conveniente informar a las familias inmigrantes de las características del sistema educativo, del horario escolar, de la forma de trabajar, de aquello que se espera de ellas en relación con la educación de sus hijos e hijas, la escuela ha de establecer canales de comunicación permanentes con las familias de inmigrantes, la escuela no ha de ser la única institución que vele por la acogida del alumnado inmigrante, sino que esta acogida se ha de hacer de forma coordinada con otros servicios del territorio que atienden a otro tipo de demandas y necesidades. Los centros educativos han de coordinarse no sólo con los servicios educativos sino también con otros servicios como por ejemplo los servicios sociales y sanitarios para desarrollar conjuntamente un plan de actuación que permita la integración social y escolar de las familias inmigrantes.

no comprensión idiomática[15]. Este primer obstáculo hace difícil, de entrada, la relación con las escuelas por parte de las familias. Para solucionar este tema las administraciones locales han desarrollado mecanismos como la figura de los mediadores; figura que cubre una primera necesidad que es hacerse entender[16] a familias y escuelas.

Hay que destacar que una vez superados los problemas de comprensión idiomática, en general, la relación familias-escuelas no presenta muchos problemas[17]. Dicho esto, hay que añadir que en la misma medida que existen diferencias importantes en la relación escuela-familia dentro de los colectivos autóctonos, también existen dentro del colectivo de familias inmigrantes. Es decir, tanto entre los autóctonos como entre inmigrantes es posible encontrar, por una lado, familias con una gran preocupación por los avances académicos de hijos e hijas y con una elevada disposición a colaborar tanto con los docentes como con la Asociación de Madres y Padres (AMPA). Por otro lado, también es posible encontrar familias con poca preocupación y disponibilidad a implicarse en la vida académica.

En general, los y las docentes esperan de las familias una actitud que demuestre interés y preocupación por la vida académica en su conjunto y los avances específicos de hijos e hijas. Es, en este sentido, que desde las direcciones de los centros escolares se presenta como una dificultad en la relación padres/madres y escuela la actitud de estos en relación con el rendimiento académico de sus hijos. Así, el desinterés mostrado por algunas familias sería el segundo obstáculo identificado por los docentes. Y es que, según los docentes, las familias magrebíes muestran más interés en que sus hijos reproduzcan las pautas culturales de procedencia que no en que asuman pautas nuevas. La información recogida identifica, de manera mayoritaria, un sentimiento de desconfianza hacia las sociedades de acogida en una parte importante de la población inmigrada de origen magrebí, cuando no un rechazo explícito de ciertas características de las formas de vida de nuestras sociedades. Este sentimiento no es identificado entre otros colectivos y es considerado, por la mayoría de los docentes, como un obstáculo a las relaciones. En cualquier caso, los docentes consideran que es prioritario que las familias entiendan que la escuela es respetuosa con aquellas especificidades de las familias siempre que no supongan un incumplimiento de las actividades curriculares y de los planteamientos educativos de los centros. De esta manera, el objetivo final es que los inmigrantes acepten la importancia del sistema educativo y no renuncien a los valores que se transmiten, fundamentalmente el defender y respetar los derechos humanos.

---

(15) Estos resultados coinciden con los factores que el equipo «Diversitat i escola» de la Universidad de Girona apunta como dificultades para una «incorporación normalizada» de los alumnos inmigrantes. Según este equipo los factores son, fundamentalmente, el desconocimiento de la lengua, la estructura familiar y la manifestación de determinados hechos culturales. Ver EQUIP DIVERSITAT I ESCOLA (1997).

(16) Es necesario destacar también que la población inmigrante también tiene la posibilidad, en muchos municipios de Cataluña, de acceder a clases de aprendizaje de las lenguas oficiales, catalán y castellano. Estas clases están promovidas por diversas entidades y, en su mayoría, son gratuitas.

(17) Siguiendo a AJA (2000) se puede apuntar que muchas familias inmigrantes valora la escuela como el lugar donde se han sentido mejor tratados y acogidos.

Teniendo en cuenta la necesidad de promover actividades de acercamiento entre profesores y el resto de la comunidad educativa y las familias de los inmigrantes, se preguntó a los directores/as qué acciones se estaban llevando a cabo para facilitar la comunicación entre las comunidades. La mayoría de acciones que hacen los centros tienen que ver con la definición del proyecto educativo, incorporando cuestiones explícitas respecto a la interculturalidad. Así, las direcciones de los centros dicen hacer lo siguiente:

Por tanto, de entre las acciones que hacen los centros cabe destacar, por un lado, aquéllas que pueden ser consideradas más destinadas al propio profesorado: la coordinación y el trabajo de temas como la diversidad y la interculturalidad de forma transversal (intentando que los contenidos curriculares hagan un hueco a aspectos propios de las culturas de los niños inmigrantes) y, de forma si se quiere más testimonial o más de principios, añadir una serie de indicaciones comunes para así trabajar con el mayor éxito posible la diversidad, incorporándola al Proyecto Educativo de Centro. Pero los centros también tienen interés en adecuarse a otro tipo de demandas, como los procedentes de la alimentación de los niños/as musulmanes, por ejemplo, con un 45% de centros que lo hacen, o un 28% de centros que traducen las comunicaciones dirigidas a los padres inmigrantes para así conseguir una mayor vinculación. Además, aproximadamente un 40% de los centros escolares organizan actividades que tienen relación con la existencia de varias culturas, a través de manifes-

TABLA I

INTERVENCIÓN DEL CENTRO		
	Muy poco + poco	**Mucho + bastante**
Adaptan los menús a los requerimientos de la religión de los niños/as	44,9 %	44,9 %
Organiza jornadas culturales	59,3 %	39,8 %
Concreta como trabajar la interculturalidad en diferentes áreas	36,4 %	63,6 %
Indicaciones específicas en el proyecto curricular	23,7 %	75,4 %
Hace explícitos criterios comunes para trabajar la diversidad en su Proyecto Educativo	23,7 %	75,4 %
Traduce documentos a otros idiomas	71,2 %	27,9 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

(18) Una parte de estos centros, sobre todo los que tienen una mayor presencia de inmigrantes, está incluido en los programas de educación compensatoria. Esto supone que disponen de uno o varios profesores adicionales encargados especialmente de llevar a cabo las tareas propias en la educación compensatoria y que se encargan del alumnado que requiere atención especial durante varias horas a la semana, especialmente por el hecho que el conjunto de estos alumnos presentan déficits importantes en el conocimiento de la lengua del país receptor.

taciones de la diversidad cultural en sus aspectos más superficiales y aparentes, como la indumentaria, cantos y bailes, hábitos y recetas culinarias, etc.

Respecto a la actividad de los centros[18] con relación a las acciones que realizan para así conseguir una mejor inserción educativa de los niños extranjeros, se ha considerado necesario establecer una tipología de centros que presenta una graduación entre aquellos más activos y los menos activos a la hora de poner en marcha acciones concretas.

TABLA II

TIPOS DE CENTROS SEGÚN SU ACTIVIDAD EN RELACIÓN CON ACCIONES REALIZADAS		
	Número de escuelas	**% de escuelas**
Bajo nivel de acciones	15	12,7
Nivel medio de acciones	52	44,1
Alto nivel de acciones	51	43,2
TOTAL	118	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

A parte de lo que hacen los centros educativos, creímos interesante preguntar directamente al profesorado qué acciones concretas llevaban a cabo, ellos como docentes particulares, para favorecer la inserción educativa. La primera pregunta que se les hizo fue si, por el hecho de tener alumnos extranjeros en su clase, habían modificado los contenidos de la programación de algunas asignaturas. La respuesta mayoritaria ha sido que no se han modificado los contenidos de ninguna asignatura, concretamente en un 73,3% de los profesores/as entrevistados. Sólo el 22% de los docentes sí han modificado los contenidos de la programación de algunas asignaturas.

A continuación se preguntó al profesorado si habían incorporado en la explicación de los contenidos en clase algunos elementos propios de los países de origen de los niños inmigrantes. En este ítem las respuestas han sido positivas en un 47,8%, mientras que un 46,8% de los docentes no han incorporado explicaciones relacionadas con el origen de los alumnos inmigrantes. Respecto a los contenidos que forman parte de estas explicaciones, el profesorado intenta hacer entender a todo el alumnado las costumbres y las tradiciones de los diferentes pueblos al nivel de fiestas, alimentación, religión, cuentos, canciones, la situación geográfica, el clima, básicamente. Estos contenidos se introducen en la clase utilizando diferentes medios como por ejemplo los audiovisuales, audiciones musicales, libros específicos de países, la explicación por parte de los propios alumnos extranjeros, mapas geográficos y, en algún caso instrumentos originarios de los países de procedencia del alumnado inmigrante. Pero, fundamentalmente, la mayoría del profesorado asegura realizar una especie de concienciación sobre la diversidad cultural, la necesidad del respeto a los demás, la convivencia, etc., es decir,

desde un punto de vista ético y de convivencia ciudadana.

Posteriormente se preguntó al profesorado si por el hecho de tener alumnos extranjeros en clase se habían visto obligado a realizar una atención específica y diferente al resto. En este punto, la respuesta mayoritaria del profesorado, un 69,4%, admite que ha tenido que poner en marcha atención específica al alumnado inmigrante. Los motivos principales de la atención específica son el desconocimiento del idioma así como la necesidad de educar en ciertos hábitos y promover adaptación al ambiente escolar.

De hecho, la mayoría de los entrevistados consideran que la integración educativa[19] del alumnado inmigrante no plantea ningún problema y que de hecho la intervención educativa hacia los inmigrantes se hace en función de detectar las necesidades de los niños o niñas y eso se hace así con cualquier alumno. Es decir, los docentes resaltan que la función de la escuela es acoger al alumnado y transmitirles unos conocimientos independientemente de su lugar de origen. En función de las características del niño el proceso de acogida se hará potenciando unas dimensiones o otras del proceso educativo, pero en igualdad de condiciones para el alumnado. Más allá de las dificultades provocadas por las diferencias idiomáticas, no hay graves dificultades educativas, sobretodo porque, tal y como dicen los docentes, los niños mayoritariamente no generan problemas y los docentes ponen muy buena voluntad.

Es necesario remarcar que una parte del profesorado considera que la escuela ya garantiza una primera integración del alumnado inmigrante, la integración educativa, y que las medidas para mejorar la integración social del alumnado que ha llegado nuevo, ni es la función de la escuela, ni pasa directamente por su protagonismo:

> Poca cosa podemos hacer y ninguna medida para mejorar esta integración, porque yo diría que la integración es ya de manera normal, la integración. Aquí no se hace ninguna cosa especial para los niños inmigrantes. La faena de la escuela es igual para unos que para otros, la relación con la familia es igual para unos y para otros (...). Por tanto, la escuela yo creo que hace más que suficiente y que no hay ninguna medida que se tenga que tomar para mejorar la integración [E6. Zona 4].

Resulta interesante apuntar que estas reflexiones están más presentes en aquellos centros donde el alumnado inmigrante no es muy numeroso sino que su presencia es reducida en comparación con otros centros. Por el contrario, en aquellos centros donde se congrega un número de inmigrantes que hace que la mayoría del profesorado esté en contacto con este colectivo, las opiniones mayoritarias

(19) Según la información de otras investigaciones (AJA, 2000; SIGUÁN, 1998; IOE, 1996) sobre la inserción educativa de los niños inmigrantes, puede aceptarse que el profesorado (mayoritariamente hablando) no discrimina a los niños inmigrantes por el hecho de serlo, conclusión que también pueden corroborar en nuestra investigación. Sin embargo, también hay que señalar que la propia dinámica del sistema educativo y las características propias de los niños inmigrantes hacen que una parte significativa de estos alumnos tiendan a quedar atrás respecto al ritmo general de la clase. La hipótesis subyacente a esta idea sería que en la medida que el profesorado no puede atender simultáneamente a todo el grupo de niños en la clase, los alumnos extranjeros resultan más perjudicados. Hipótesis que necesitaría de un estudio en profundidad sobre la actividad diaria de la clase y que aquí no se ha abordado.

son que la escuela sí tiene que implicarse un poco más: seguramente porque la propia situación pone de manifiesto la necesidad de asegurar la relación entre familias y docentes.

Así, hay que remarcar que las escuelas que transmiten sensación de «normalidad y integración» responden a una realidad en la que la escuela ha hecho suyas, o no se ha opuesto frontalmente, la práctica totalidad de las demandas que el colectivo de inmigrantes ha manifestado a los diferentes centros. Demandas como, por ejemplo, que sus hijos no vayan de excursión, no hagan teatro, no hagan clase de música, menús específicos en el comedor, que las niñas magrebíes lleven pañuelo en la cabeza... Con esto no se está apuntando que el nivel de reclamaciones de los inmigrantes sea elevado ni que tengan que ser inaceptables sus demandas. Estamos poniendo de manifiesto que, por el contrario, cuando los docentes han puesto límites a las demandas de los padres y madres –como por ejemplo que los hijos y las hijas no participen de clases de música, gimnasia...–, la sensación entre los docentes ya no es de «normalidad», sino que entonces sí que los centros identifican un enfrentamiento con las familias. Y las demandas de los docentes hacia los padres se limitan a pedir el cumplimiento de las actividades curriculares así como el respeto a unas normas básicas de convivencia[20]. Hay que apuntar que, en la mayoría de casos, la solución a estas situaciones ha pasado por la negociación directa con cada familia con la voluntad de hacerlos comprender que aquello que los docentes están planteando no responde a intereses personales sino a planteamientos educativos del centro. En algunos casos, la intervención de la dirección del centro reclamando a los padres y madres el cumplimiento de la normativa académica ha cortado cualquier intento de las familias magrebíes de pedir contenidos específicos para sus hijos e hijas. También debe decirse, por el contrario, que cuando la población magrebí es numerosa y cohesionada –fundamentalmente a través de la figura de un líder religioso que dirige y aglutina las reivindicaciones de las familias magrebíes– es mucho más difícil para la escuela mantener una determinada postura contraria a los intereses de estas familias. En estos casos la sensación de los docentes no es de «normalidad».

El Informe sobre la Educación de los hijos emigrantes en la Unión Europea, elaborado por la Comisión Europea en 1994, destaca que la educación intercultural se está imponiendo progresivamente en la mayor parte de los Estados miembros para designar un conjunto de prácticas educativas destinadas a garantizar el respecto y la comprensión mutua entre todo el alumnado, independientemente de su procedencia cultural, lingüística, étnica y religiosa. Expresa este informe que, sin nivelar las diferencias ni los conflictos entre culturas, el alumnado puede, mediante un trabajo educativo sobre las diferentes culturas, valorar su riqueza y diversidad, aprender a reconocer las otras culturas a la hora de ejercer una capacidad crítica, y finalmente, obtener las capacidades para poder realizar elecciones razonadas. Estas orientaciones no son nuevas en la práctica escolar, sino que tienen ya una cierta tradición dentro de la llamada pedagogía comprensiva. La experiencia de la actividad diaria del profesorado en las escuelas que hemos estudiado viene marcada por estas orientaciones. Más allá de la aceptación por parte

(20) Nos estamos refiriendo a que los docentes piden a las familias que sus hijos asistan regularmente a clase, que respeten los horarios, que tengan cuidado de unos hábitos mínimos de higiene –es repetida en la conversación con los docentes la negativa del alumnado inmigrante a ducharse después de la gimnasia– y que respeten los contenidos curriculares del centro.

del profesorado de los postulados filosóficos y éticos que están en la base de estas orientaciones y que ya en sí misma es importante, la cuestión fundamental es la capacidad real que tiene el profesorado y los centros educativos en general, para vincular todos los agentes de la comunidad educativa en la misma filosofía y en las prácticas procedimentales que exigen su aplicación. Desde nuestro punto de vista estos valores más universalistas que, en última instancia, hacen referencia al respeto la autonomía y los derechos individuales, pueden entrar en conflicto con los valores de tipo más particularistas que transmiten algunas familias a los niños, sean familias autóctonas o inmigrantes.

En este sentido falta todavía camino por recorrer. Ante el complejo tratamiento de la realidad, relativamente nuevo, de la inmigración extracomunitaria, observamos que una buena parte de los centros educativos, al margen de las iniciativas que se circunscriben en el ámbito de la clase, han organizado de manera más o menos sistemática encuentros de carácter festivo para las familias, encuentros en los que se resaltan los aspectos más folclóricos de las culturas de procedencia de los niños inmigrantes. La respuesta de las familias ha sido muy heterogénea dependiendo de las zonas, centros educativos tradición de vinculación de las familias con las actividades del centro, pero en un buen número de casos, el profesorado tiene la sensación que estos encuentros sirven poco para vincular a las familias autóctonas y inmigrantes, especialmente magrebíes, debido a que:

> Estas familias sólo vienen a las fiestas si organizamos cosas que tienen que ver con sus tradiciones culturales, por ejemplo si se trata de explicar cómo se vive en el desierto, qué cosas comen..., pero si es una fiesta tradicional de aquí en la que hay exclusivamente cosas de aquí, entonces, ya no aparecen [GD1].

Este es un ejemplo de una situación de desvinculación social de una parte de las familias inmigrantes de profesión musulmana. En la opinión, compartida, del profesorado de un grupo de discusión, la escuela «está haciendo muchas cosas con la intención de que participen [las familias] para tan pocos resultados que se obtienen» [GD3]. Probablemente esta idea es consecuencia de una percepción proyectada de qué es lo que gustaría al profesorado en cuanto a la vinculación de las familias inmigrantes con la escuela, sin tener en cuenta otros factores que inciden paralelamente en aquello que podríamos denominar como una inserción social más amplia. En este sentido, una buena parte del discurso de los grupos de discusión centran su justificación de la baja participación de estas familias en un marcado patriarcalismo en el seno de estas familias, que relega a la mujer al ámbito exclusivamente familiar y la priva de poder establecer contactos sociales más allá de su propia comunidad. Es por esto, que la consideración social y la situación de las mujeres inmigrantes, fundamentalmente las mujeres magrebíes en sus entornos sociales, tienen repercusiones en el ámbito escolar. El modelo de transmisión de géneros en la escuela, fundamentalmente igualitario, choca, en ocasiones frontalmente, con el modelo de división sexual del trabajo que se impone en las familias más tradicionales y llega a manifestarse en forma de rechazo a la autoridad de las maestras en el caso de algunos niños magrebíes[21].

(21) Es el caso extremo de una escuela en la que un padre marroquí fue a hablar con el director para que su hijo no tuviera como tutora a una profesora.

Se ha criticado el hecho que desde la escuela se haga un discurso pedagógico universalista, es decir que la escuela transmita valores universalistas a un alumnado culturalmente diferenciado. Se critica que desde esta perspectiva la escuela ofrece una educación en valores universales y que la consecuencia final es la homogeneización del alumnado. Desde nuestro punto de vista el discurso universalista sobre valores ampliamente compartidos y basados en los principios del respeto a los derechos individuales es el único que puede garantizar una homogeneidad deseada para la diversidad. Y esto no implica necesariamente pérdida de matices y uniformización en otros aspectos y características culturales de los individuos, sino un mínimo denominador común para poder hacer frente a proyectos vitales, políticos y sociales que tengan como punto de partida la igualdad y la solidaridad[22]. Porque aunque el relativismo plantea la tolerancia entre culturas autónomas, se trata de visión estática de la cultura que no permite una verdadera aceptación de la diversidad (Sánchez y Ordóñez, 1997). Y es que la «pedagogía de la relatividad» tiene algunos inconvenientes, el primero es caer en la peor interpretación del ideal igualitarista y el segundo el riesgo de la fragmentación, es decir, «negar a los hombres de épocas diversas o de civilizaciones alejadas la posibilidad de comunicarse acerca de significados pensables y valores que rebasen el perímetro de donde han salido» (Finkielkraut, 1987, p. 105). Así, el hecho que los valores universalistas sean construcciones de momentos históricos particulares y sean los valores dominantes, al menos formalmente, en nuestras sociedades, no quiere decir que no sean válidos como fundamento para la construcción de una sociedad más igualitaria y a la vez receptiva a las diferencias. Entre otras cosas porque todos los valores de cualquier cultura son igualmente construcciones sociohistóricas, lo cual nos llevaría a plantarnos sobre la necesidad de algún tipo de discriminación en relación con los comportamientos y conductas derivados de la fundamentación cultural y valorativa. Por ejemplo, la opción sobre la igualdad entre los géneros, es decir el esfuerzo hacia la superación de la discriminación sexual no es una característica de todas las culturales, pero la escuela debe optar decididamente por una pedagogía combativa que se base en este principio. De otra manera, con un sesgo relativista, la única cosa que se puede conseguir es la perpetuación de las diferentes escalas de dominación, incluida la patriarcal.

El discurso a favor del mantenimiento de las características específicas de los inmigrantes puede acabar construyendo artificialmente la imagen de una comunidad sin fisuras y homogénea. Realmente, ni la sociedad de autóctonos ni los inmigrantes forman naturalmente conjuntos homogéneos, lo cual nos remite a pensar la diversidad en clave de unidades sociales más pequeñas, casi individuales. Así, mantenemos que las instituciones públicas, entre ellas la escuela, tienen que velar para que las prácticas culturales de unos y de otros estén sujetas a derechos y sean acordes con el respeto de los derechos individuales. Y esta es la única frontera que no pueden rebasar, bajo el pretexto de respeto a las diferencias, dichas prácticas individuales. Por el contrario, la continua llamada a que la escuela abandone sus prácticas universalistas para dejar

(22) Según SÁNCHEZ Y ORDÓÑEZ (1997) hay que reconocer que la cultura no es un patrimonio simbólico unitario e inmutable, sino que varía de una sociedad a otra y de un grupo social u otro.

paso a una educación *en* y *desde* las diferencias, nos parece que no deja de ser más que una declaración demagógica. La realidad cotidiana de la tarea en las escuelas nos indica que el profesorado participa de la voluntad de trabajar en la línea de una educación sobre el respeto de las diferencias, a la vez que intenta educar al alumnado en conjunto de valores compartidos de respeto a las discrepancias. Otra cuestión son los medios con los que cuenta la escuela, y sobretodo la escuela pública, para poder desarrollar esta tarea con más garantías de éxito, hecho que implica también directamente a las instituciones educativas como aportadoras de recursos.

CONCLUSIONES

Este artículo ha pretendido, entre otros objetivos, ofrecer una reflexión sobre el fenómeno de la inserción educativa de niños extracomunitarios, y muy especialmente de los niños de procedencia marroquí, por ser los más numerosos en nuestro sistema educativo. La mayoría de las escuelas públicas de las comarcas del Camp de Tarragona acogen en la actualidad a niños procedentes de familias inmigrantes extracomunitarias, hecho que está en consonancia con la evolución experimentada durante las dos últimas décadas en la mayoría de las conglomeraciones urbanas de todos los países de la Unión Europea. Y, según los datos de la evolución del fenómeno migratorio, todo hace pensar que en el futuro esta presencia irá aumentando. Por tanto, las escuelas públicas deben estar preparadas para afrontar la realidad de una mayor concentración de alumnado de origen inmigrante, a no ser que la Administración apueste decididamente por un planteamiento eficaz de redistribución de los niños inmigrantes entre todo tipo de centros escolares.

En el actual proceso del fenómeno migratorio hacia los países europeos más desarrollados, los Estados y sus políticas educativas quedan confrontadas a cuestiones comunes respecto a sus sistemas de enseñanza, compartiendo retos similares, lo cual pone de manifiesto una primera conclusión en forma de requerimiento: la necesidad de un mayor y más intenso intercambio de experiencias y información respecto a como se abordan los problemas de inserción educativa de los hijos e hijas de las familias inmigrantes, especialmente de aquellas que presentan diferencias idiomáticas, culturales y religiosas más marcadas que las que se dan en las sociedades receptoras. Y es que de todas las cuestiones planteadas sobre los problemas de la educación, las que tratan de la función de transmisión cultural en las instituciones de enseñanza, son las más importantes, pues se ocupan del contenido de la práctica en la enseñanza, su interés, su utilidad, cuestionan a los docentes sobre su valor educativo o cultural. Por tanto, es necesario pensar sobre el contenido de la cultura en los diferentes tipos de opciones educativas. La transmisión cultural en la enseñanza supone una selección y una producción de contenidos de cultura para educar a las nuevas generaciones (Sánchez y Ordóñez, 1997).

En nuestras sociedades es necesario incidir en el fenómeno de la ciudadanía multidimensional frente escenarios futuros que conducen hacia la multiculturalidad jerarquizada. Y es que toda sociedad que se reclama multicultural en la realidad de los países occidentales, presenta síntomas de una pluralidad de cierres sociales entrecruzados, materiales y simbólicos. La clave fundamental está en la consideración del individuo y de sus derechos fundamentales en la sociedad democrática. Carabaña (1993), para superar los problemas del relativismo, plantea la recuperación de la

primacía del individuo frente al grupo, porque los principios del individualismo universalista son, desde hace algún tiempo, el principio fundamental de nuestras democracias. Por esto, las políticas institucionales deben velar por conseguir que estos derechos sean verdaderamente respetados con el objetivo de superar la inferiorización y diferenciación de los individuos en función de su origen étnico, geográfico y/o cultural. El problema es cuando la segmentación y etnificación de los individuos sustituye la inclusividad de la ciudadanía multidimensional[23]. En nuestras sociedades los individuos no pueden identificarse sólo como miembros de una religión, de una cultura esencial, de una profesión, de una realidad nacional, de una lengua, etc., sino que son fruto de una yuxtaposición de identidades construidas y dinámicas, cambiantes, entrecruzadas, es decir, una mezcla que marca con intensidad variable nuestro comportamiento y forma nuestras mentalidades. Esta ciudadanía multidimensional se debe construir cotidianamente en función de los contextos de acción y de las situaciones sociales de los interlocutores. Desde nuestro punto de vista los factores externos y internos de etnificación de los individuos tienen consecuencias no deseadas sobre la construcción de esta ciudadania multidimensional. En este sentido, la escuela es una de las instituciones compartidas entre autóctonos y inmigrantes donde primero se manifiestan contradicciones y problemas de los procesos de etnificación, al contraponer unos valores y procedimientos universalistas frente a valores más particulares y comunitarios.

Sin embargo, a pesar que la escuela representa una institución básica en la que se resuelve, al menos fundamentalmente, las asimetrías de la desigualdad de recursos en la sociedad, es decir se trata de una institución con carácter de justicia social, con esto no hay bastante sin una verdadera implicación de los ciudadanos con sus actitudes y sus cualidades en lo referente a la consideración que tienen de otras formas de identidad, de la necesidad de participar en el proceso político para promover el bien público a través de una distribución equitativa de los recursos, y con garantías de respeto a los derechos individuales sancionados positivamente por las instituciones que velan por la justicia distributiva. Así el profesorado reclama de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, una mayor implicación en la marcha de la actividad escolar, no sólo aceptando acríticamente el *statu quo* escolar, sino haciendo partícipes al resto de la comunidad escolar de los problemas asociados a su integración. A pesar que no sea la función específica de la escuela, esta puede hacer posible un arraigo al margen de las diferencias de clase, de edad, de género, de raza, dentro de una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación de la diferencia de sexos, el racismo y las clases sociales.

Desde nuestro punto de vista sólo con una integración entendida como un reconocimiento de las diferencias se puede plantear procesos y prácticas (políticas y educativas) para reducir las desigualdades y promover la igualdad mediante la explícita crítica de las características constitutivas de las culturas de origen (de clase, de etnia religiosa...) en tanto que son construcciones sociohistóricas, reconociendo y no escondiendo, la conexión que tienen con las estructuras sociales más amplias en las que se inscri-

(23) Ver más ampliamente SARTORI (2001).

be la diversidad cultural[24]. Se trata de que los propios inmigrantes puedan reivindicar como propio el ámbito en el que se sienten ciudadanos con pleno derecho, a la vez que protagonistas de un proyecto político colectivo con el resto de ciudadanos y ciudadanas. Es importante que la comunidad educativa, así como las diferentes instancias sociales y institucionales, participen de una reflexión referida a los múltiples mecanismos de articulación de las opresiones étnicas, de clase social y de género que se producen y reproducen, tanto dentro de los colectivos autóctonos como de la población inmigrante, a través de la transmisión y generación de conocimientos, valores e identidades en una multitud de prácticas de discriminación y diferenciación.

BIBLIOGRAFÍA

AJA, E.: *Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social.* Barcelona, Barcelona Mediterrània, 2000.

BAUMAN, G.: *El enigma multicultural.* Barcelona, Paidós, 2001.

BOURDIEU, P.: *La Distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Barcelona, Taurus, 1988.

— (dir.): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, 2000.

CACHÓN, L.: «Marco institucional de la discriminación y tipos de inmigrantes en el mercado de trabajo en España», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 65 (1995).

— «La formación de la 'España inmigrante': mercado y ciudadanía», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97 (2002).

CARABAÑA, J.: «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales», en *Revista de Educación, 302* (1993), pp. 61-82.

CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, La sociedad red. Vol. 1* Madrid, Alianza Editorial, 1997; 2000.

COLECTIVO IOE: *La educación intercultural a prueba.* Granada, Proyecto Sur Ediciones, 1996.

COMISIÓN EUROPEA: *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Bruselas, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

DE LUCAS, J.: *Puertas que se cierran. Europa como fortaleza.* Barcelona, Icaria, 1996.

EQUIP «DIVERSITAT I ESCOLA»: «La incorporació de l'alumnat estranger a l'escola», en *Papers. Revista de Sociologia*, 53 (1997), pp. 149-158.

FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.

GARCÍA, F. J.; GRANADOS, I.: *Lecturas para educación intercultural.* Madrid, Trotta, 1999.

GUERRERO SERÓN, A.: «Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en sociedades multiétnicas avanzadas» en SANTAMARÍA, E.; GONZÁLEZ, F. (coords.): *Contra el fundamentalismo escolar.* Barcelona, Virus, 1998.

IZQUIERDO, A.: «Novedades en la inmigración» en DEL CAMPO, S. (ed.): *Perfil de la sociología española*. Madrid, Catarata, 2001.

MALGESINI, G.: «Introducción», en MALGESINI, G. (comp.): *Cruzando fronteras*. Barcelona, Crítica, 1998.

(24) Ver GUERRERO SERÓN (1998).

PALAUDÀRIAS, J.M.: «Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar», en *Papers. Revista de Sociologia*, 66 (2002), pp. 199-213.

SÁNCHEZ, M.; ORDÓÑEZ, M. J.: «La educación en la sociedad multicultural», en *Papers. Revista de Sociologia*, 53 (1997), pp. 139-148.

SARTORI, G.: *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus, 2001.

SIGUÁN, M.: *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós, 1998.

SOLÉ, C. (coord.): *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona, Anthropos, 2001.

SOLÉ, C.: *La integración Sociocultural de los Inmigrantes en Cataluña*. Madrid, CIS, 2002.

TERRÉN, E.: «La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado», en *Papers. Revista de Sociologia*, 63/64 (2001), pp. 83-101.

EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE MEJORA EN CENTROS PÚBLICOS DE CASTILLA Y LEÓN

ISABEL CANTÓN MAYO (*)

RESUMEN. Los Planes de Mejora en Centros Educativos (PAM) se vienen realizando desde el curso 1996-97 con desigual impulso, realización y resultados. Suponen un modelo de calidad en educación de los prácticos para los prácticos. En este trabajo se propone un modelo de evaluación de los mismos de tipo sistémico (contexto, entrada, proceso, producto) siguiendo a Stufflebeam usando una metodología mixta, cualitativa (por medio de grupos de discusión y entrevistas) y cuantitativa (por medio de un cuestionario), integrando los resultados de ambas técnicas. Los resultados muestran aspectos poco conocidos en el tema objeto de estudio, pero también replican los de otras investigaciones. Se revisan las fortalezas y debilidades y, finalmente, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, se realizan propuestas de mejora.

ABSTRACT. The Plans of Improvement in Educational Centers are carrying out since the course 1996-97 with unequal impulse, realization and results. They suppose a model of quality in education of the practical ones for the practical ones. In this work a model of evaluation of the same ones of systemic type intends (context, entrance, process, product) continuing Stufflebeam, using a mixed methodology, qualitative (by discussion groups and interviews) and quantitative (by a questionnaire), integrating the results of both. The results show not very well-known aspects about the topic study object, but they also reply those of other investigations. The strengths and weaknesses are revised and, finally, keeping in mind the results of this investigation, are carried out proposals of improvement.

(*) Universidad de León.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 313-351.
Fecha de entrada: 14-05-2003 Fecha de aceptación: 24-09-2003

JUSTIFICACIÓN

Los cambios acelerados que se han producido en la sociedad como consecuencia de la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), de la consiguiente digitalización de la información y del flujo de la misma a través de las autopistas de la información, han determinado la necesidad de cambiar también aspectos sustantivos de la educación. Ahora se trata de pasar de la era de la información a la sociedad del conocimiento. Estos cambios que se inician en la década de los noventa en España con la promulgación de la LOGSE (1990), en la que ya aparecen siete medidas de calidad, tienen continuidad con la aparición en 1994 del documento *Centros educativos de calidad de la enseñanza,* publicado por el MEC, y más tarde en las 77 medidas para la calidad de la enseñanza. La LOPEG de 1995 intenta plasmar ya iniciativas evaluadoras en los centros para conseguir su mejora y para destacar la relevancia que adquiere la calidad, la innovación y la mejora en educación. Esta línea sigue en 1996-97 con la publicación de las primeras convocatorias para Planes Anuales de Mejora en los centros Educativos, que tendrá continuidad en los años siguientes desde el Ministerio de Educación y en las Comunidades con transferencias desde que éstas se producen, como es el caso de Castilla y León cuyas convocatorias son autonómicas desde 1999. Paralelamente, el Ministerio trabaja en la adaptación del Modelo Europeo de Calidad Total (EFQM) realizando la primera adaptación del cuestionario y del formulario evaluador en 1997.

Los cambios acelerados de este último periodo, el cambio de algunos aspectos del modelo en el nivel europeo en el año 2000 y algunos desajustes encontrados hacen que se realice desde el MECD una segunda adaptación del Modelo Europeo en 2001 que cambia ligeramente el nombre para llamarse «Modelo Europeo de Excelencia», que realiza algunos retoques e introduce la lógica REDER, de muy parecidas connotaciones con el Ciclo de Deming. Consecuentemente, el Ministerio justifica la necesidad de la calidad en el progreso de los países de nuestro entorno:

> La educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de los centros escolares como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr los mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico (MECD, 2001, p. 5).

En este marco, nos interesaba conocer el desarrollo de los Planes de Mejora en la Comunidad Autónoma de Castilla y León por los siguientes motivos:

El convencimiento general y personal de la necesidad de la calidad, o de la llamada cultura de la calidad: «Es común en los tiempos actuales, definir la calidad como eje conductor por excelencia de cualquier reforma que se precie de estar en consonancia con nuestro tiempo... La calidad como horizonte obligatorio al que tender y como salvoconducto certero para alcanzarlo, parece algo tan emblemático que nadie renuncia, sobre todo en los últimos tiempos, a buscar refugio y justificación bajo sus auspicios» (Escudero, 2002, p. 169).

La satisfacción por la obra bien hecha, que con antecedentes remotos en la *areté* griega y más cercanos en Eugenio D´Ors, busca esa dimensión personal e intransferible que produce la realización excelente de las cosas. «El afán por mejorar ha de encontrar en la satisfacción del

trabajo bien hecho la mayor de las recompensas» (JC y L, 2002, p. 12).

Entre los motivos sociales citamos *la consecución de la plena escolarización* desde hace ya bastantes años, lo que hace que la calidad sea el objetivo prioritario en los comienzos del siglo XXI como lo fue la consecución de la plena escolarización en los inicios del siglo XX; por ello este objetivo de calidad sustituye socialmente ahora al de la cantidad.

El descenso generalizado de la natalidad, más acusado si cabe en nuestra Comunidad, con lo que hay menos jóvenes en el sistema educativo formal, lo cual posibilita una mejor atención educativa para evitar la marginación y la exclusión, es decir, la educación puede ser de mayor calidad.

Unido a ello tenemos la exigencia social de *transparencia y eficacia de los sistemas educativos.* La sociedad desea conocer los resultados que presentan los recursos que invierte en educación. Por ello la evaluación constituye un instrumento ineludible para los centros y un factor básico de calidad a la vez que se justifica en la necesidad de responder de los resultados educativos mediante procedimientos que faciliten la mejora (LOCE, preámbulo).

Tendencia social generalizada hacia la calidad y mejora. En el estudio de Valcárcel (2002, p. 35) se señalan cinco tendencias del entorno para los próximos años: la primera de ellas es la evaluación y mejora de la calidad, y más adelante se señala la tendencia y la necesidad de incrementar la calidad a través de procesos de evaluación sistemática. Nos hemos dado cuenta, aunque algo tarde, de la necesidad de la calidad en la educación: «A principios del siglo XXI, se ha llegado a un estado general de conciencia sobre la mejora de la calidad en la enseñanza que surgió hace años en el mundo empresarial» (Villar Angulo, 2002, p. 171).

Mostrar con evidencias esta *tendencia hacia la calidad educativa* es sencillo. Basta con analizar los tres tomos de *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos,* editados por el Ministerio de Educación (1998, 1999 y 2000) para ver el progresivo incremento de los centros participantes en cada convocatoria. Lo mismo ocurre en nuestro contexto próximo si observamos los dos tomos que ha publicado la Junta de Castilla y León (2001, 2002) con el título: *Experiencias de calidad. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León.* En el ámbito de la educación superior sucede lo mismo con la implantación del Plan de Calidad de las Universidades que comenzó con un 9% de adhesiones en 1998, pasó a un 15% en el año 99 y al 17% en el año 2000.

Los motivos contextuales nos introducen de lleno en la llamada sociedad del conocimiento donde los bienes más preciados son el talento, la inteligencia y la capacidad de cambiar en contextos turbulentos y mudables. Sakaiya en *La historia del futuro* (1995) muestra estos retos y necesidades.

Por otra parte hemos asistido a la *progresiva descentralización y autonomía de los centros educativos* (LOCE, Preámbulo), en primer lugar al pasar a depender de las respectivas Comunidades Autónomas. En nuestro caso Castilla y León tiene plenas competencias tanto en la Educación Superior como en Primaria y Secundaria. Esta autonomía permite implantar desde cada comunidad su propio modelo de calidad educativa, con líneas y proyectos particulares y diferenciados, lo que implica mayor responsabilidad en la gestión, en la innovación y en los procesos. En segundo lugar, implica una confianza mutua y una responsabilidad y acuerdo entre los Centros y la Administración y su consideración como socios en la tarea educativa.

Desde la Administración se ha proclamado el deseo, a través de las últimas leyes (LOGSE, 1990; LOPEG, 1995; LOCE, 2002), de que los centros también funcionen de forma *más autónoma y tengan mayores niveles de proyección social* y por ello, «la mejora de la gestión de los centros educativos debe desempeñar un papel principal, entendiendo por gestión, en este caso, la conducción hacia el mayor rendimiento posible de las personas, recursos, procesos y resultados que en ellos se interrelacionan, y no la visión burocrático-administrativa tradicionalmente practicada» (MECD, 2002, p. 5).

La reciente *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) justifica la calidad como necesidad social, contextual y contemporánea con «calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social» como objetivos ineludibles, y en su preámbulo cita una serie de justificaciones que recogen y asumen el legado y cultura del pasado a la vez que miran y encaran con esperanza el futuro. Entre los principios de calidad la Ley cita los de equidad, valores, compensación de desigualdades, responsabilidad y esfuerzo, participación, flexibilidad estructural, reconocimiento y confianza en profesores y alumnos, investigación, evaluación y eficacia (LOCE, Cap. I).

La calidad es un objetivo y una exigencia concreta de los sistemas de educación europeos. En marzo de 2000, en Lisboa, el Consejo Europeo reconoció el cambio al que se enfrentaba la educación como consecuencia de la mundialización y de la sociedad del conocimiento En 2001 en Estocolmo se desglosaron estas reflexiones en tres objetivos genéricos para el espacio europeo: *mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; facilitar el acceso de todos a dichos sistemas; abrir la educación y la formación al mundo exterior.* En Barcelona en marzo de 2002 se recogen propuestas más concretas con objetivos, cuestiones clave e indicadores de evaluación y calidad.

La calidad lleva un camino imparable y se terminará imponiendo en la práctica por exigencia de las sociedades modernas y, en nuestro caso, de la Comunidad Europea, que promueve evaluaciones internas y externas, de centros, titulaciones, procesos y resultados para acreditar y homologar los estudios que actualmente se están impartiendo en todos los niveles educativos.

Las indicaciones de su necesidad desde la Administración Educativa ya que el Ministerio justifica la necesidad de la calidad en el progreso de los países de nuestro entorno: «La educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de los centros escolares como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr los mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico» (MECD, 2002, p. 5).

La puesta en marcha de estas líneas generales por los responsables educativos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, ya que se pretende acercar la realidad a la utopía, estableciéndose desde la Consejería de Educación las líneas estratégicas para ofrecer al alumnado la mejor educación posible en el marco de su realidad (JC y L, 2002, p. 15). Las líneas de avance y resultados que se concretan en la sistematización de las prácticas de calidad y en la articulación de cauces estables para la comunicación y retroalimentación del sistema.

BREVE REVISIÓN TEÓRICA

La calidad y la mejora son conceptos subjetivos, controvertidos y polisémicos, por

lo que las diversas conceptualizaciones siempre dejarán campo para otras interpretaciones, para otras líneas y para otras ideas. Como recogemos en Gaziel, Warnet y Cantón (2000, p. 73) la noción de calidad en educación evoca el valor añadido, el desarrollo mayor posible y el más completo para cada persona, el que consigue por encima del que se podría esperar en sus circunstancias, capacidades y contexto. Resumimos algunas de esas líneas a continuación.

Entre los enfoques de calidad citamos: *absoluto* o *relativo*, según se refiera la calidad a la totalidad de los aspectos o a alguno de los procesos referidos; *total* o *parcial,* según se refiera a aspectos que abarcan toda la organización del centro o a aspectos parciales del mismo; *abierto* o *cerrado*, según la calidad pueda ir integrando a todas las personas y elementos a la propuesta modélica o quede ya configurado y estructurado en el primer momento; *general* o *contextual* según se guíe o no por modelos científicos generales ya homologados, o por propuestas concretas para un contexto y una circunstancia; *integrada* o *colateral*, según la propuesta de calidad se desarrolle inscrita en los documentos institucionales del centro o se sitúe como un apartado diferenciado y específico del mismo; *elitista* o *popular*, según el objetivo sea desarrollar las capacidades y aptitudes en el grupo de los más capaces o pretenda lo mismo con todos los alumnos.

La calidad será *efectiva* o *funcional*, según pretenda conseguir la máxima eficacia instructiva en los alumnos y en el centro o busque un desarrollo integral que capacite para mejorar a todos los alumnos en el nivel máximo de sus capacidades con aprendizajes funcionales para la vida; *general* o *adaptada*, según pretenda guiarse por estándares externos en su evaluación y medida, o pretenda que cada centro o cada alumno sea su propia guía de medida; *armónica* o *distrófica,* según se proponga un desarrollo de todas las funciones humanas y personales, de los alumnos o del centro o se concentre en determinados aspectos para ofrecer resultados espectaculares en ellos, como puede ser el rendimiento, el deporte, la música, etc.; *ética* o *estética,* según se busque la calidad desde una visión de compromiso y de compensación para los más débiles, sean alumnos o centros, o se busque un brillo externo desarrollando sólo los aspectos de alumnos y centros que tienen mayor influencia y reconocimiento social; *ideal* o *pragmática*, según se busque algo lejano, inalcanzable e infinito o se concrete en la pequeña mejora del trabajo diario, por insignificante y minúsculo que sea.

También puede ser *objetiva* y *subjetiva*, según sean sus procesos y productos cuantificables, medibles y replicables por cualquier persona o entidad, o solamente sean percibidos por unos pocos implicados directamente en la misma; *afectiva* y *cognoscitiva,* según se trate de servicios realizados a humanos en su mayor parte, o a procesos de tipo técnico y material; *ascendente* o *descendente*, según las propuestas y los desarrollos de calidad provengan de los situados más cerca de la intervención, los profesores, los padres, los alumnos; o la calidad se deba a propuestas de la política y la administración educativa; *técnica y comprometida*; en el primer caso nos referimos a la aséptica aplicación de unas herramientas e instrumentos que supuestamente nos darán los resultados esperados, o desde él en el refrendo, al compromiso y la implicación personal en conseguir lo mejor para los alumnos y los centros.

La calidad desde el enfoque tecnológico sería un traje de diseño que modela los centros para conseguir unos resultados previamente diseñados con unos referentes externos técnicos y de tipo

empresarial en los que se apoya. Sería como una estructura, potente, brillante, resistente, homologable y exhibible ante los demás, pero a la vez, rígida, incómoda y pesada.

La calidad desde el enfoque cultural sería como un «traje a la medida». Cada uno define, programa y realiza lo que entiende por calidad desde múltiples enfoques que buscan la mejora de los centros, pero con los condicionantes y la contextualización específica de cada centro. Como características tendríamos una calidad cómoda, flexible, agradable, educativa, ligera, satisfactoria y fácil, pero a la vez, poco científica, intuitiva y no homologable externamente.

La calidad desde el enfoque crítico, vendría a ser la mano de hierro en guante de terciopelo: es más lo que esconde bajo la capa atractiva que lo que muestra. La desconfianza, la sospecha y el desvelar lo que se esconde bajo ella consumen todas las fuerzas que debían dedicarse a implantarla. La calidad es un concepto del que no hay que fiarse, que da miedo, es excluyente, elitista, falso, etc.

Siempre hemos añadido la dimensión de *equidad* como inherente a la calidad. Entendemos la equidad de la que hablamos en calidad con Braslavsky (2002, pp. 108-109) como «procurar que todas las personas tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal, sin identificar esa equivalencia de oportunidades con la provisión de "la misma" educación para todos». La primera premisa de la equidad consiste en la igualdad de acceso al sistema; la segunda, en la posibilidad de apropiarse de los conocimientos que ofrece el sistema; la tercera integra en el sistema educativo y en la calidad a los alumnos con necesidades especiales; y la cuarta estriba en construir un sistema de valores y conocimientos que fortalezca el deseo de participar y de defender la equidad en la sociedad. Con estas premisas no tenemos que ir pidiendo excusas por tratar de la calidad como tema que está vigente y tiene gran predicamento en todas las organizaciones, pero que en educación suscita las fobias de unos cuantos, sin un estudio de la misma ni un razonamiento científico de este rechazo.

Mientras que la calidad tiene un origen técnico y empresarial, la mejora tiene origen netamente educativo auspiciado por la OCDE. Quizá la primera idea que debemos resaltar, con Reynolds (1997), es que la mejora *es un proceso, no un acontecimiento*. Además es un proceso no lineal, sino bastante zigzagueante y confuso en sus primeras etapas. Del deseo de mejora compartido y manifestado debe pasarse a la evaluación diagnóstica, a la planificación, a la división en procesos y a la sistematización para poder mostrar con evidencias el cambio y valor añadido que se consigue con la aplicación de la mejora.

Entendemos por Plan de Mejora tanto el documento que lo refleja cuanto el proceso y las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida. También entendemos la mejora de la escuela como *la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual.* Con ello planteamos cuatro posibles acepciones de mejora:

- Esfuerzo sistemático y continuo para mejorar las metas educativas.
- Cambio para mejorar el rendimiento escolar.
- Gestión de la innovación realizada.

- Proceso de calidad de los centros educativos gestionado por los prácticos.

Existen dos líneas de implementación de modelos de calidad en la práctica: por un lado, como impulso de la Administración, a través de los distintos Asesores e Inspectores, con un modelo básico, para los que inician la andadura de calidad, derivado del movimiento internacional llamado *School Improvement*; por otro lado, y también impulsados por la Administración educativa en España, están los modelos de calidad basados en modelos científicos provenientes de corrientes empresariales que han sido adaptados a los centros educativos como organizaciones: *TQM* o *Total Quality Management*, que en su versión educativa ha recibido dos adaptaciones del Ministerio de Educación en 1997 y en 2001. Por lo tanto tenemos, por el origen, dos modelos distintos de calidad que conviven en los centros educativos:

- Planes de Mejora realizados en centros educativos a raíz de la convocatoria anual de los mismos por las diferentes Administraciones Autonómicas, de tipo emergente, con una dimensión surgida del deseo de mejorar la práctica por parte de determinados centros educativos. Son Planes de Mejora realizados desde la dimensión práctica.

- Desarrollo de programas de calidad partiendo del Modelo Europeo de Excelencia. En este caso se han utilizado métodos científicos, como la autoevaluación con el modelo, priorización de las mejoras, enfoque y despliegue de las mismas y una cuidada documentación y evidencia de las acciones de mejora realizadas.

El punto más débil de los Planes de Mejora es precisamente la debilidad de la fundamentación teórica de los mismos. Haciendo una transposición libre podemos situarlos en el movimiento internacional llamado *School Improvement* (Mejora de la Escuela). Seguimos en esta breve conceptualización las aportaciones del CIDE que patrocina en España esta línea de calidad «blanda». La Mejora de la Escuela tiene unos 30 años de existencia (Hopkins y Lagerweij, 1997). En la década de los años 60 las escuelas centraron su interés en la utilización de nuevos materiales didácticos. Se buscaba la innovación en el currículo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que habían elaborado equipos de profesores universitarios y psicólogos y que los docentes debían aplicar. Ése fue el motivo de su fracaso: el papel secundario asignado a los docentes y la falta de formación específica.

EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO Y LOS OBJETIVOS

Llegados a este punto, quizá sea necesario preguntarse: ¿Por qué es necesario evaluar los Planes de Mejora? Existen varias razones:

- Los Planes de Mejora son un fenómeno reciente, sus primeras manifestaciones datan de 1996-97, por lo que aún tienen una conceptualización teórica vaga que debe estructurarse y consolidarse.
- La calidad se impone a través de las prácticas, de los deseos expresados por los padres, por los profesores y por las organizaciones educativas.
- También las indicaciones de la OCDE en este sentido y las de la propia Comunidad Europea exigen

buscar la calidad en educación.

- Sin embargo no abundan los estudios teóricos y científicos que nos ayuden a la sistematización de las llamadas prácticas de calidad.
- Además los estudios existentes reflejan enfoques muy diversos, y hasta contradictorios en lo que se entiende por el desarrollo de prácticas educativas de calidad.
- Se presupone, que los Planes de Mejora, como indica su nombre, mejoran los centros educativos.
- No se conoce la efectiva mejora producida ni su duración.
- No se han evaluado en la medida que se desarrolla en esta propuesta.
- De la evaluación podremos deducir hechos para la toma de decisiones sobre los Planes de Mejora.
- Los Planes de Mejora suponen experiencias innovadoras y son muy diversos.
- No conocemos las modificaciones que se producen en los centros con ellos.
- Deseamos saber las repercusiones que tienen los Planes de Mejora en los profesores, los padres y los alumnos.
- No sabemos si es deseable su implantación general o deben mantenerse de forma voluntaria, como hasta ahora.
- Finalmente, la diversidad de propuestas de mejora y las motivaciones necesitan de una clarificación y una estructuración desde la investigación.

Objetivo General

Describir para conocer y mejorar el estado y desarrollo de los Planes de Mejora en la Comunidad Autónoma de Castilla y León desde la perspectiva de los profesores y realizar propuestas para mejorarlos.

Objetivos Específicos

Analizar y describir los Planes de Mejora desde una visión eminentemente educativa.

Realizar un estudio evaluativo emergente de los planes de mejora impulsados por el MECD y por la Comunidad de Castilla y León en Centros públicos.

Tomar conciencia de las ventajas y dificultades que ofrecen los planes de mejora en los centros.

Descubrir las características y procesos que impulsan los planes de mejora en centros.

Proporcionar datos para la toma de decisiones y el progresivo moldeamiento y adecuación de los Planes de Mejora.

Realizar propuestas para la generalización e institucionalización de los planes de mejora como instrumento de desarrollo profesional docente y como programa innovador en los centros educativos.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Consideramos con Bolívar y otros (1998, p. 139) la crisis de los métodos cuantitativos y la necesidad de explorar los significados personales, particulares y singulares: «desengañados de la política emancipatoria de la modernidad, se exploran los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida para contribuir a una nueva política de identidad». Nuestro trabajo se inscribe en un paradigma de investigación cualitativo-cuantitativo y evaluativo, centrado esencialmente en los aspectos descriptivos y para la mejora, dentro de la investigación evaluativa. Compartimos la afirmación de Cook y Reichard (1996) de que la investigación

cualitativa y la cuantitativa son compatibles, e incluso complementarias. Además en la investigación empírica se usan ambas indistintamente. Hemos desechado los modelos de evaluación postmodernistas por limitarse a la deconstrucción, al desmantelamiento y por negar la misma evaluación bajo la acusación de estar siempre al servicio de la toma de decisiones del poder. También los derivados de éste como pueden ser la democracia emocional y el hiperigualitarismo.

Así nuestra investigación es *empírica* y de tipo *expost-facto*, y aunque no hay acuerdo entre los autores, creemos con Fox (1981) que este tipo de investigación dice lo que hay respecto a una serie de fenómenos en un momento determinado y tiene las siguientes notas identificativas:

- Los efectos sobre la variable dependiente ya se han producido. En efecto, los Planes de Mejora estudiados están ya concluidos y su mejora producida con anterioridad.
- No intervenimos modificando las condiciones, nos limitamos a seleccionar y describir.
- Los estudios de este tipo de investigación se refieren a hechos ya pasados. Aunque en nuestro caso es un pasado reciente, se refiere a hechos ya ocurridos.
- Trabajamos con grupos naturales formados previamente y en situaciones ya configuradas.
- El principal papel que jugamos como investigadores es de recogida y análisis de la información y de los datos.

Sintetizamos en la siguiente tabla la metodología seguida en la presente investigación.

TABLA I

Metodología de investigación sobre los Planes de Mejora

ASPECTO	TEMA QUE ABORDA	METODOLOGÍA SEGUIDA
Teoría de la investigación	Paradigma evaluativo	Revisión bibliográfica
Concepto de Planes de Mejora	Aspectos teórico-legales	Análisis de contenido
Diseño de la investigación	Metodología investigadora	Evaluación de Programas
Aspecto empírico de la investigación	Diseño, instrumentos, aplicación	Análisis de contenido Metodología cuantitativa (Cuestionario)
La dimensión más humana de los Planes de Mejora	Los aspectos que no aparecen en otros instrumentos	Análisis de contenido (grupos de discusión, entrevista)
La dimensión institucional	La autoevaluación de los PAM	Análisis documental

TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La tabla II expone la temporalización de esta investigación y sus diferentes fases y tareas.

TABLA II

Temporalización de la investigación y fases

ACTI-VIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	TIEMPO SEMANAS	PERSONAS IMPLICADAS
1	Revisión bibliográfica	1-2 Nov. /Dic.- 2001	Inv. Princ.
2	Diseño de la investigación Petición de autorización a la Junta de CyL	3-4 Nov./1ª Dic.- 2001	Inv. Princ
3	Confección del Primer Cuestionario	1-20 Dic.- 2001	Inv. Princ.
4	Primera revisión por técnicos informáticos y por maestros participantes PAM. Pretest	Feb.- 2002	Informátic. Maestros
5	Corrección de aspectos formales y de contenido	Mar.- 2002	Inv. Princ.
6	Validación por expertos	Mar.- 2002	Expertos
7	Listado de centros distinguidos y seleccionados por su PAM	Mar./Abr.- 2002	Inv. Princ.
8	Elaboración de la muestra estratificada Preparación de las entrevistas colectivas	Abr.- 2002	Inv. Princ.
9	Corrección y elaboración del cuestionario definitivo Comienzo de las entrevistas en profundidad		
10	Llamada a los centros distinguidos y envío a todos ellos del cuestionario def. Envío del cuestionario a los centros seleccionados Transcripción de entrevistas	Abr.- 2002	Inv. Princ. y becarias
11	Recepción y clasificación de los cuestionarios Transcripción de observaciones de entrevistas y centros	May.- 2002	Inv. Princ.
12	Plan informático	Últ. semana May./ 1ª semana Jun.- 2002	Técnico informátic.
13	Introducción de los datos	Jun.- 2002	Inv. Princ. y becarias
14	Explotación de los datos informáticos Primer análisis de los resultados entrevistas	Jul./Sep.- 2002	Inv. Princ.
15	Primer análisis de resultados del cuestionario (descriptivo)	Oct.- 2002	Inv. Princ.

16	Segundo análisis de resultados del cuestionario (multivariable) Segundo análisis de resultados de entrevistas (categorial)	Nov.- 2002	Inv. Princ.
17	Informe avance de resultados	Dic.- 2002	Inv. Princ.
18	Elaboración del informe definitivo	Ene./Feb.- 2003	Inv. Princ.
19	Discusión y Conclusiones finales	Feb./Mar.- 2003	Inv. Princ.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

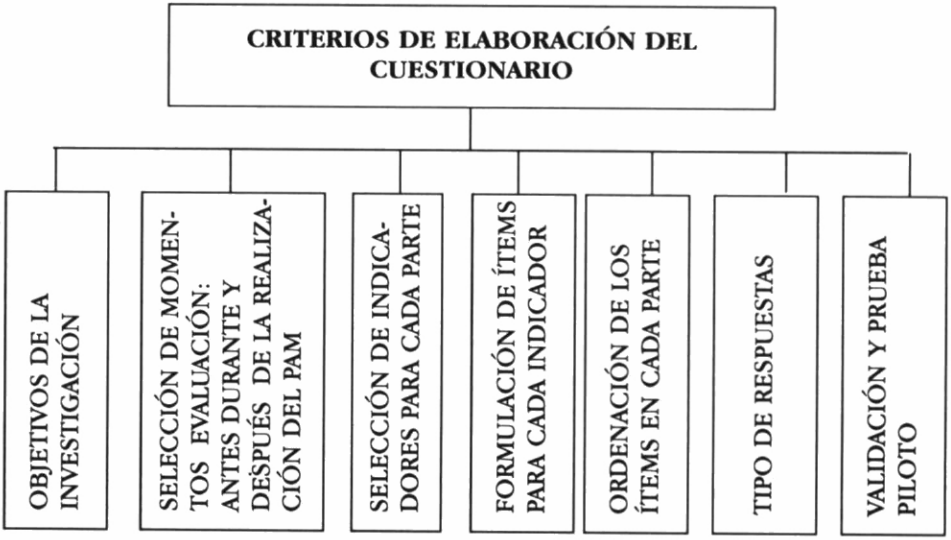
Los instrumentos de que nos hemos servido para la recogida de datos en esta investigación son los siguientes:

- Cuestionario
- Grupos de discusión grabados
- Ficha de observación de la entrevista
- Análisis documental
- Diseño de cuestiones de la entrevista
- Entrevista a informantes clave

EL CUESTIONARIO

El cuestionario consiste en establecer una comunicación de carácter descriptivo o cuantitativo, entre una parte interesada en obtener información de acuerdo con unos objetivos planteados previamente y otra parte que es la población o los informadores. Sarabia (1999, p. 273) nos advierte que el cuestionario y su utilización tienen unas características específicas: que el cuestionario está sometido a los objetivos generales de la investigación; que desempeña un papel de emisor/receptor en la comunicación entre el

TABLA III



investigador y el investigado; el cuestionario es el nexo de unión entre ambos. Nuestro cuestionario se envió por correo postal con una carta que puede verse aneja al cuestionario presentándolo, explicando los objetivos y adjuntándoles un sobre franqueado con la dirección para que lo devolviesen por el mismo sistema. Frente a los resultados que refiere Sarabia (1999, p. 276), de un 15% nosotros obtuvimos una tasa de devolución de un 55%. Contamos con el listado de centros evaluados positivamente y premiados y se realizó una selección muestral estratificada para decidir a qué centros se debía enviar el cuestionario.

Selección de ítems

En el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta los tres tipos de validez que requiere la investigación: de contenido, de criterio y de constructo. Es decir se buscó que el contenido del mismo abarcase todos los ámbitos de la mejora en los centros, que los ítems fuesen representativos y que la construcción del mismo fuese completa y exhaustiva.

Las investigaciones que han servido de base para la extracción de los ítems ha sido básicamente:

- Las convocatorias Oficiales de los Planes de Mejora.
- Publicaciones del MECD y la Junta de Castilla y León sobre el tema.
- La literatura especializada en evaluación de Programas.
- Artículos de reciente aparición como el de Escudero (2001).
- Dimensiones críticas y reflexiones sobre los Planes de Mejora.
- Otros cuestionarios dirigidos al Profesorado, como el de Pérez (2000).

Una vez diseñado un *pool* de ítems se sometió a la validación de expertos para saber si reunía las condiciones científicas mencionadas y además sobre la idoneidad de cada ítem formulado. A los expertos se le pidió que analizasen cada ítem en función de: la univocidad, la ordenación, el tipo de respuesta y la relevancia del mismo.

Se tuvo en cuenta que era fundamental que todos los encuestados entendieran lo mismo con lo expresado en cada ítem, es decir se medía su *univocidad*. A los expertos se les preguntaba si el ítem se entendía o no. También se intentaron seleccionar los ítems más apropiados y se formularon con toda precisión, para lo cual se realizó un índice de dificultad, homogeneidad y validez al pasárselos a la validación de expertos. En este tipo de validación se utilizaron doce expertos universitarios y cinco profesionales. Las indicaciones de validez fueron tan pocas que permitieron incorporarlas todas al cuestionario.

La *ordenación de los ítems* se hizo con dos criterios: primero el temporal-sistémico, ya expresado de antes, durante y después; y con el criterio de cercanía similar al ordenamiento curricular, según aparecen en las Guías de los Profesores, así los ítems referidos a objetivos iban antes que los referidos a resultados, los de recursos o apoyos externos en medio y los de actitudes también antes de la evaluación. Esta propuesta de ordenación la avalan García Llamas y otros (2001, p. 224).

El *tipo de respuesta* que se pedía al sujeto fue objeto de ardua reflexión. Nos hubiera gustado un tipo de cuestionario más abierto, del tipo referir y responder, pero una investigación recientemente terminada utilizando ese tipo de cuestionario nos disuadió del tema ya que más del 98 % de las preguntas abiertas no fueron respondidas. Entonces optamos por pre-

sentar ítems con una afirmación y que mostrasen su grado de acuerdo con un dígito más alto y su grado de desacuerdo con un dígito más bajo. Los profesores debían rodear un número en función de su grado de acuerdo en la primera parte y poner una cruz en la segunda parte del cuestionario.

INDICADORES Y ASPECTOS DE CONTENIDO EN EL CUESTIONARIO

La selección de indicadores generales siguió diversas pautas, siempre enmarcadas en el modelo sistémico y en las diversas propuestas teóricas a las que hemos hecho referencia.

TABLA IV

MOMENTO	INDICADORES	ÍTEMS
EXPERIENCIA DOCENTE	– Sexo – Años como docente – Años en el centro – Años en cargos directivos – Años en el cargo actual – Horas semanales de docencia – Horas de dedicación al cargo	1 2 3 4 5 6 7 CONTEXTO
EXPERIENCIA DOCENTE	– Sexo – Años como docente – Años en el centro – Años en cargos directivos – Años en el cargo actual – Horas semanales de docencia – Horas de dedicación al cargo	1 2 3 4 5 6 7 CONTEXTO
DATOS DEL CENTRO	– Provincia – Nivel que imparte - Población rural o urbana - Distinguido o evaluado positivamente - Antigüedad del centro	1 2 3 4 5 CONTEXTO
CUESTIONES GENERALES PREVIAS	– Motivaciones – Impulso inicial – Implicación – Redacción – Objetivos y contenidos – Lo más positivo – Lo más difícil	1.2; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8 2.1; 2.2; 2.3;2.4; 2.5; 2.6; 2.7 3.1; 3.2; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7 4.1; 4.2; 4.3; 4.4; 5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 5.6; 5.7; 5.8; 5.9; 5.10; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5; 6.6; 6.7; 6.8; 6.9; 6.10; 6.11; 6.12; 6.13; 6.14; 6.15; 6.16; 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6; 7.7; 7.8; 7.9; 7.10; 7.11

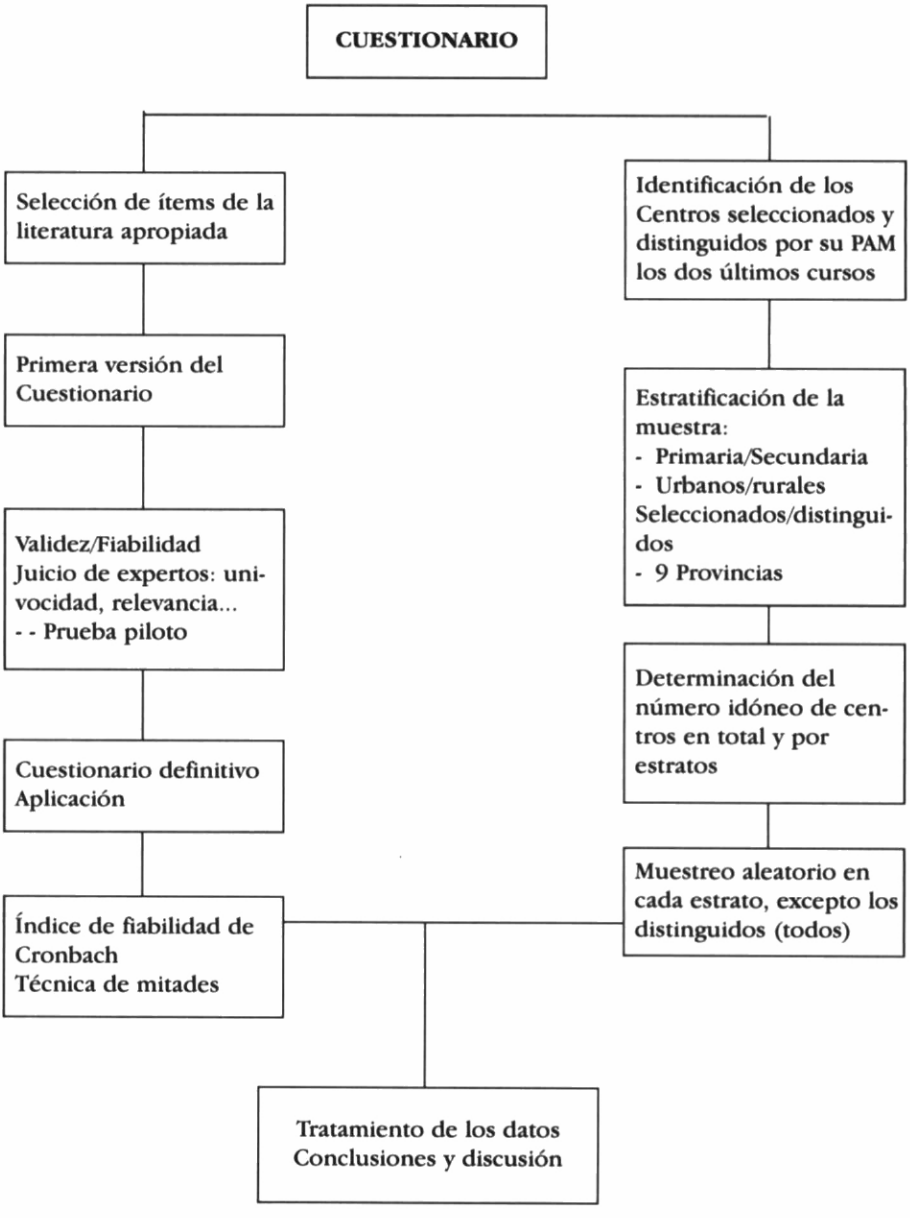
(continúa)

TABLA IV (continuación)

MOMENTO	INDICADORES	ÍTEMS
EVALUACIÓN INICIAL	– Existencia de cultura innovadora	1, 2,
	– Conocimiento de la calidad	3, 4
	– Herramientas	5, 6, 7
	– Motivaciones	8, 9, 10
	– Liderazgo	11, 12, 13
	– Contexto	14, 15, 16, 17
	– Participación	18, 19
	– Apoyos y asesorías	20, 21, 22
	– Implicación del profesorado	23, 24, 25, 26, 27
	– Elección del tema	28, 29, 30, 31
	– Contenido del tema	32, 33, 34, 35
	– Viabilidad	36, 37
	– Revisión	38, 39
	– Responsables	40, 41
	– Difusión	42, 43
	– Dificultades	44, 45
	– Actitudes de entrada	46, 47, 48, 49, 50
	– Evaluación inicial	51, 52, 53
EVALUACIÓN DEL PROCESO	– Liderazgo en el proceso	54, 55,56,57
	– Responsables	58,59
	– Formación	60,61,62
	– Seguimiento	63,64,65,66
	– Progresión	67,68,69,70,71,72
	– Información	73,74,75,76,77
	– Relación PEC, PCC y DOC con PAM	78,79,80,81
	– Evaluación procesual continua	82,83,84,85,86,87
	– Aprendizajes	88,89,90,91,92
	– Apoyos en el desarrollo	93,94,95, 96
EVALUACIÓN FINAL	– Cumplimiento de las expectativas	97, 98, 99, 100
	– Evaluación de procesos y resultados	101, 102, 103
	– Satisfacción	104, 105, 106, 107, 108, 109
	– Participación	110, 111, 112, 113
	– Reconocimiento	114, 115, 116, 117, 118
	– Dificultades	119, 120, 121, 122, 123, 124
	– Actitud hacia la calidad	125, 126, 127, 128, 129
	– Efectos colaterales positivos	130, 131
	– Mejoras educativas	132, 133, 134
	– Diversidad	135, 136
	– Cultura	137, 138
	– Mejoras didácticas	140, 141, 142, 143, 144, 145
	– Evaluación final	146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154
	– Mejora del contexto	155, 156, 157, 158
	– Recursos	159, 160, 161
	– Impacto	162, 163, 164

Las distintas fases de la investigación, validez y fiabilidad utilizadas en el cuestionario pueden verse en la tabla V:

TABLA V



En la interpretación de los datos tenemos tres niveles de análisis: *la interpretación aproximativa* de naturaleza descriptiva que analiza los datos tal y como se han recogido y la *interpretación significativa*, que añade a la anterior la significación de los valores alcanzados por los diferentes estadísticos. Además de esta interpretación debemos llegar a la **interpretación teórica** de los resultados refiriéndolos a la teoría que los sustenta. Como afirma Pérez Serrano (1994, p. 107 y p. 126), la interpretación es el momento más arriesgado del proceso investigador, ya que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías y hacer comparaciones. Es un proceso que exige a la vez ser creativo y ser riguroso, comprometerse con una opción y asumir el riesgo de poder equivocarse.

LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN, LA OBSERVACIÓN, LA ENTREVISTA Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Utilizamos el *cuestionario* como forma rápida para conocer gran cantidad de opiniones y por la facilidad que ofrece de un tratamiento estadístico de las mismas. Wittock (1989, p. 98) señala que la mayor parte de las encuestas por muestreo se hacen mediante cuestionario y señala también esta ventaja, citando los enviados por correo. Pero como muchas de las matizaciones que se pudieran hacer a las afirmaciones contenidas en él no nos llegarán por ese medio, utilizamos los grupos de discusión como técnica cualitativa básica que hace aflorar una serie de matices, cuestiones y aspectos que pudieran pasar desapercibidos. La entrevista individual a informantes clave y la ficha de observación de la entrevista buscan, ahora con un experto que está en contacto constante con los centros como asesor, profundizar aún más en las cuestiones más personales, cualitativas y apreciativas de tipo personal, individual y específico. Con el análisis documental se buscan datos objetivos proporcionados por los mismos protagonistas de los Planes de Mejora al pedirles una síntesis de su trabajo. El diseño de las cuestiones de la entrevista se realiza con fines de contraste para obtener datos para la triangulación de resultados y para conseguir la validez por saturación.

La técnica de los *grupos de discusión*, se utilizó por la descripción de sus ventajas y el gran aporte que han mostrado para la metodología cualitativa; eran el método más ventajoso para obtener información cualitativa del mayor número posible de personas. Además la particularidad de la aceptación e intencionalidad de los participantes los hacía especialmente idóneos para obtener esa información (aun con el sesgo de la autocomplacencia). *La entrevista al informante clave,* apareció en segundo lugar al ver los resultados de los grupos de investigación; se detectaron lagunas y alguna visión demasiado implicada en el tema, lo que le hacía perder objetividad; la visión de una persona externa al centro, que además ha participado en la formación de varios centros en calidad, nos pareció esencial y por ello se hizo. *La observación* se realizó como complemento a los grupos de discusión y la visita a los respectivos centros por la investigadora; dado que era la misma persona la que centralizaba toda la información y la analizaba, su visión de los centros, de las personas y del proceso podría aportar datos que de otra forma no hubiesen sido obtenidos. Finalmente *el análisis documental*, era la única prueba escrita de lo que se había realizado desde la óptica de los implicados. Tenía el sesgo de que sólo aparecían los mejor realizados, los distinguidos, con lo que quedaba fuera del análisis todo el grupo de los seleccionados,

pero al ser los únicos documentos que evaluaban la experiencia de forma pública, nos parecieron claves y más completos que las técnicas anteriores. Con ello pretendíamos **una saturación** de evidencias para cada afirmación como se muestra en el análisis de resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN FINAL

Reflexiones sobre los estadísticos

En el análisis de los estadísticos descriptivos encontramos una alta tasa de frecuencias numéricas N para la generalidad de las cuestiones planteadas que, sin embargo no se separan de la muestra piloto que se hizo con 10 cuestionarios y que es altamente representativa de la general. La media aritmética al ser cinco los valores del cuestionario se establece en 2,5. En los resultados encontramos valores superiores a la media (3-4) para las preguntas consideradas deseables, por debajo de la media (1-2) en las que no son deseadas o suscitan poco interés, y en la media (2,5) las que son de tipo neutro. Entre las primeras la provincia del centro, los años como docente, la antigüedad en el centro, la población rural o urbana, la mejora del centro como objetivo, el impulso, redacción e implicación del equipo directivo, la provincia, los años en el cargo directivo, la mejora de áreas instrumentales, organizativas, biblioteca, trabajar juntos, uso de las nuevas tecnologías, etc. casi todas en el bloque de variables independientes que no tienen influencia en los resultados sino es para estratificarlos. En el boque de medias por debajo tenemos indicadores como que el motivo del PAM fuese recibir puntos para el traslado, el impulso e implicación de AMPA y padres en general, la información mensual a los padres, la asistencia a las reuniones de los implicados, les costaba reunir a los implicados, algunos profesores se retiraron del PAM, nos han decepcionado los resultados del PAM, no merece la pena el esfuerzo, aumentaron las solicitudes de ingreso en el centro, disminuyeron las faltas de asistencia de los alumnos y de los profesores, los objetivos no eran los adecuados para nuestro centro. En la media se encuentran pocos ítems, entre los que destacamos: tener más alumnos, salir de la rutina, poca implicación de algunos profesores, abandono de otras tareas, etc.

La desviación típica se mueve en una estrecha banda. Los valores que adopta varían en cada ítem y se mueven entre 1,689 y 0,549. Los ítems con mayor desviación típica son coincidentes en su mayoría con los que hemos situado en el apartado anterior por debajo de la media, mientras que los ítems con menor desviación corresponden a los que tienen medias muy altas.

Síntesis de los aspectos más positivos (puntos fuertes)

En cuanto a los puntos fuertes de la evaluación final destacamos el *alto nivel de satisfacción* mostrado por el equipo directivo y los profesores; se cumple con ello una de las principales premisas de la calidad: satisfacción de los usuarios. Entendemos con Muñoz Adánez (1990, p. 76) que define la satisfacción como

> el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas.

El mismo autor entiende la insatisfacción laboral como

> el sentimiento de desagrado o negativo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que no le interesa, en un ambiente que está a disgusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que no le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psicosocio-económicas no acordes con sus expectativas.

Pero una parte de los usuarios se muestra, en opinión de la parte docente, poco satisfecha: se trata de los padres y los alumnos; por lo que al ser opiniones profesorales pueden suceder dos cosas: que a los profesores les parezca poca satisfacción, y realmente haya bastante; o que esa satisfacción no haya llegado a los dos estamentos citados: padres y alumnos, que son los principales usuarios del servicio educativo. No obstante reconocen que apenas han medido esta satisfacción, por lo que su opinión puede deberse a este hecho, muy grave en propuestas de calidad.

De ello se derivaría la primera propuesta de mejora: *implicación, difusión y apoyo por parte de padres y alumnos* a las propuestas de mejora, que deberán ser consensuadas antes de iniciarse, mantener informados del desarrollo de la misma a ambos y evaluación del nivel de satisfacción de forma periódica. Se trata de una intervención en el nivel de dinámica relacional del centro, y que es una cuestión compleja, ya que «conseguir la participación de las familias, convertirlas en interlocutores y en copartícipes de las actividades formativas supone un estilo de relaciones muy intenso y de gran complejidad pero muy útil para enriquecer el proceso formativo de los estudiantes» (Zabalza, 2002, p. 198). Pero esta es una línea muy actual que tiene su plasmación práctica en las *comunidades profesionales*. Por otra parte este aspecto es general y hasta endémico en nuestro sistema educativo y ya había sido detectado en la Evaluación de la LOGSE (AA.VV., 2000; Martín, 2002).

Valoración positiva del *mantenimiento y asunción del compromiso con la mejora por parte de directivos y profesores* que no se retiran de los proyectos de mejora iniciados, se muestran satisfechos con su participación, pero además reconocen que han realizado un gran esfuerzo, que ha merecido la pena, ya que ha mejorado su práctica docente. Como consecuencia ha mejorado el nivel de expectativas de los profesores a los alumnos, con la correlación que este aspecto muestra con el rendimiento final. Se notó en la mejora de las clases, de los procesos de evaluación y en mejoras generales para todos.

En este apartado se debería buscar la implicación y el compromiso profesoral con algún tipo de incentivo, propuesto por ellos mismos, o de motivaciones internas que reconozcan este compromiso y mejora de las expectativas de los alumnos. De todas formas no debieran extrañarnos estas resistencias que son connaturales a las instituciones educativas:

> Si esperamos que el 100% del profesorado de un centro educativo se sume con entusiasmo a una determinada innovación o mejora cualitativa de la práctica pedagógica vigente, muy probablemente la pretendida innovación no comenzará nunca (Fernández Pérez, 2002, p. 148).

Reconocimiento recibido adecuadamente por parte de la Administración. Este aspecto muestra que el profesorado no persigue grandes reconocimientos y que valora altamente los recibidos, pero más que el aspecto económico, valora las gratificaciones de la Inspección, el que se

atiendan sus solicitudes de profesorado o de material, la dignificación del centro, ante la propia Administración educativa, y finalmente la publicidad positiva del trabajo del centro en los medios.

Este es uno de los motivos de continuidad por lo que debe cuidarse especialmente. La propuesta de incremento de todos los aspectos citados puede incrementar también el número y la calidad de los planes de mejora: mantenimiento del reconocimiento económico, potenciar las gratificaciones internas por parte de la Inspección y trato preferente en sus relaciones con la Administración en solicitud de recursos personales y materiales.

Mejoras colaterales como pueden ser mejora del rendimiento, de la atención a la diversidad, a los más desfavorecidos, aprendizaje general de estrategias. En general estas mejoras no han sido evaluadas sistemáticamente, por lo que la propuesta es que sean evaluadas también con la mejora programada.

Calidad humilde y mejor para los más necesitados. Los centros que han desarrollado Planes de Mejora son los más desfavorecidos, los más alejados, los más humildes. Su satisfacción les ha conducido a progresar en esta línea con grandes avances y un gran nivel de implicación, lo que contradice a los críticos con esta línea que ven en la calidad una amenaza totalitaria. Los resultados de esta investigación, muestran más bien que es una oportunidad para todos, pero en especial para los más desfavorecidos, que se ven mejorados directamente y de forma colateral.

Impacto final moderado. No hay mucho consenso en que se haya producido un impacto final decisivo en el entorno externo del centro. El punto débil aquí es que ni siquiera ha sido evaluado, por lo que tenemos impresiones y valoraciones personales y no datos ni evidencias, con lo que ese aspecto significa en calidad. Este resultado es la consecuencia de la poca importancia dada al contexto, que sin embargo es:

> La variable determinante que garantiza el enfoque hacia la calidad puesto que los receptores de la educación son los que valoran inevitablemente al final del proceso la educación recibida (Municio, 2001, p. 563).

La propuesta de mejora en este apartado se refiere a una evaluación sistemática de la mejora en el contexto del centro por parte de éste con indicadores de satisfacción entre padres, alumnos y entorno.

Resistencias y debilidades

Se valora de forma negativa el apoyo de expertos externos y a la vez se desea un mayor apoyo técnico lo que manifiesta una evidente contradicción. El hecho de que haya diferencias muy acusadas en este apartado nos muestra que hubo mucha diferencia en la intervención de estos expertos que son valorados altamente por una minoría que se muestra agradecida y negativamente sobre todo por quienes no los tuvieron. Los Asesores y la Inspección son los mejor valorados. De todas formas sería recomendable revisar la formación, la intervención y el asesoramiento de los expertos y aumentar su número, así como la formación intensa para la intervención sin causar el rechazo que se manifiesta.

La principal dificultad señalada de los Planes de Mejora ha sido el tiempo extra que le han dedicado. Las quejas sobre la excesiva burocratización, sobre la documentación y sobre lo que les ha supuesto de inversión temporal han sido constantes en toda la investigación. Como mejora habría que compensar de forma temporal este esfuerzo que han hecho quienes se han implicado. La forma puede ser con

reconocimiento horario docente de alguna hora de las dedicadas al Plan, o descargar de los aspectos administrativos con una persona que realice la documentación requerida. Senge (2000, p. 63) reconoce que el cambio necesita tiempo y da una serie de estrategias para flexibilizarlo y conseguir sacarle el mayor provecho: rechazar demandas no esenciales, eliminar el trabajo innecesario, integrar iniciativas, confiar en que la gente controle su tiempo, etc.

Cierta suficiencia profesional entre los profesores o derivación hacia la complacencia y el conformismo, que se muestra en evidencias como el reconocimiento de la falta de formación y a la vez el rechazo de expertos; afirmar que no tienen mucho que mejorar, en que no mejoró su asistencia, en que no hacen el Plan para mejorar matrícula, el afirmar que no ha tenido impacto en los alumnos, padres y profesores y acto seguido reconocer que no lo han medido; o por algún otro tipo de motivos. Reconocen que han mejorado pero no de forma sustancial, es algo como si reconocerlo descalificase su actuación anterior, sin tener en cuenta que justamente ello la dignifica. La necesidad de formación en premisas, principios y filosofía de calidad, y no sólo en herramientas se muestra aquí palpable.

Rechazo a las mejoras didácticas, por incomprensible que parezca, los profesores no reconocen haber mejorado en metodología, evaluación, toma de decisiones, para mejorar el rendimiento y algo sí en la coordinación curricular y pedagógica. Sin embargo este punto es importante ya que:

> La calidad educativa de una institución depende en gran medida de la calidad de la docencia y para que esta esté relacionada con la calidad del profesorado, será preciso establecer previamente el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y necesidades individuales e institucionales. (Mateo, 2001, p. 645).

Este rechazo a la mejora docente, puede ser consecuencia de la suficiencia profesional detectada en el apartado anterior: si reconocen haber mejorado, entienden que implícitamente antes lo estaban haciendo mal; por ello se reafirman en que no han mejorado este aspecto, tan decisivo en la profesión docente, y con tanta repercusión entre los alumnos. Además se observan contradicciones con otros apartados. Creemos que puede ocurrir con ellos lo que Rudduck (1991) especifica como diferencia entre el cambio que afecta a las esculturas profundas de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos piensan sobre la escuela. En nuestros esfuerzos por cambiar, creo que hemos subestimado el poder de la cultura de la escuela y de la clase existente para acomodarse, absorber o repeler innovaciones que no compaginan con las estructuras y valores asumidos.

Existencia de diferencias entre los Centros de Primaria y Secundaria: mientras los de Secundaria tienen los Proyectos más articulados y científicos, los de Primaria tienen mayor nivel de implicación personal. También existe diferente comprensión por parte de los implicados de los epígrafes de la Junta para sintetizar la experiencia. La Evaluación Inicial casi siempre intuitiva en ambos niveles y se identifica la evaluación cualitativa con impresiones personales (JC y L, 2001, p. 134).

Resistencias

En los años sesenta el estudio de las innovaciones educativas se centraba en el análisis de las resistencias que presentaban

las escuelas, los docentes y el propio sistema educativo a los cambios y mejoras (Rivas, 2001, p. 99). En el mismo sentido se expresaba Dalin (1993, p. 1) que afirma: «nos hemos centrado más sobre las dificultades que sobre los éxitos en la mejora de las escuelas. La bibliografía sobre el cambio educativo está llena de cautelas y de estudios de fracasos». En la actualidad son los procesos de mejora y calidad, como innovaciones de tipo institucional las que tienen mayor predicamento en educación. La gestión de la calidad y de la organización de los centros ha pasado a primer plano en los estudios e investigaciones educativas y evaluadoras. Pero hay que tener en cuenta este apartado de resistencias como nos advierte Fernández Pérez (2002, p. 148): «Si esperamos que una minoría quijotesca, profundamente convencida y entusiasmada, en contra de la mayoría «agresivamente quieta» (inmóvil, estéril, fósil), va a conseguir la institucionalización (introducción a nivel de toda una institución educativa) de determinado cambio/innovación pedagógica, mejor será buscar un asiento cómodo para la espera, pues se promete larga».

DEBILIDADES

La evaluación provincial de los PAM por la inspección que en muchos casos no tiene una formación específica para este tipo propuestas como lo muestran el que Planes de Mejora desechados por la Comisión Provincial fuesen premiados en esa misma convocatoria: «La Inspección de Educación efectuará una evaluación externa de los Planes Anuales de Mejora tomando en consideración tanto los procesos e implicación del personal como los resultados, con vistas a determinar qué centros han desarrollado adecuadamente su Plan» (BOE, 13 Junio de 1998). El poco interés del profesorado en la formación (sólo muestran interés por conocer más cosas de calidad el 49%, teniendo en cuenta que es sobre profesorado que ha desarrollado Planes de Mejora, es preocupante) y el alto rechazo con un casi 40% a los que no les interesa conocer más de calidad, nos presenta un profesorado muy activo, muy ilusionado, muy entregado vocacionalmente... pero muy poco científico; poco preocupado por conocer mejor su propia acción, poco riguroso y sistemático. Además, no podemos olvidar con Gairín (2001, p. 636) que «la dificultad real de abordar con éxito procesos de innovación residen en su complejidad». Está claro que no es sencillo el cambio, por un lado por la cantidad de personas implicadas en él y por otro, por los distintos modelos que se pueden seguir, las dimensiones, fases, estrategias, etc.

El profesorado sigue anclado en ideas de celularismo y aislamiento de la sociedad (le importa poco que ésta valore o no lo que hace, no le motiva que vengan o no alumnos al centro) convencido de la alta labor que tiene encomendada y de la bondad intrínseca de su misión.

Cierto pudor en el profesorado a expresar sinceramente sus carencias; en el tema de la Evaluación Inicial es patente por ir disminuyendo los acuerdos cuando ésta se va aquilatando, pero también en temas como la mejora del clima, en la que muestran una cierta displicencia al contestar que ya tenemos buen clima, de lo que se deduce que no necesitan mejorarlo; o en la necesidad de formación. También observamos pudor al reconocer que les interesa la dotación económica, y en las contestaciones más radicalizadas en el cuestionario de esta investigación que en el de la Junta de Castilla y León. Creemos que se les debe impulsar por el camino del desarrollo profesional docente entendido como «un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución y no únicamente al profesorado, aún es más, a toda la comunidad educativa, lo

cual compromete a todas las personas que tengan algún tipo directo o indirecto de impacto en la docencia, como también sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican» (Mateo, 2001, p. 646).

Diferencias muy claras entre los centros evaluados positivamente y los distinguidos por su Plan de Mejora. Los primeros dan respuestas ambiguas, menos elaboradas y más genéricas, además con el mismo epígrafe temático encontramos una variedad de respuestas en estos casos, mientras que apenas hay discrepancias en la comprensión de los mismos epígrafes en los casos de centros distinguidos.

Respuestas más elaboradas, sistemáticas y ajustadas a la cuestión, tanto en los cuestionarios como en la redacción de los documentos, los centros de Secundaria. Puede deberse a su menor número o a que algunos de sus profesores tenían más formación en calidad.

Diferencias significativas en función del género que presentan siempre un mayor grado acuerdo en general por parte de las mujeres con los aspectos que se preguntan, que en los hombres, que se refugian en la parte más neutral del cuestionario tienden a un mayor desacuerdo del esperado en los hombres. Tenemos aspectos muy claros como la evaluación, la metodología, el reconocimiento social, la colaboración de la administración, etc.

Cierto hartazgo de las innovaciones impulsadas desde la administración: «ya estamos hartos de PANES» decía con vehemencia una profesora en un coloquio jugando con la doble acepción de la palabra. Y no olvidemos que una innovación no es posible sin la implicación personal de los afectados y «toda innovación es válida si se centra y garantiza procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad» (Gairín, 2001, p. 638).

PROPUESTAS DE MEJORA

Estas propuestas son de tipo inductivo y pretenden aportar nuevas líneas de enfoque para los prácticos, para los legisladores y para los implicados en general. Creemos con Darling-Hammond (2001, p. 205) que no existe,

> Una vía única para la mejora de la educación, ni se ha inventado todavía algún proyecto que debiera aplicarse tal cual, está fuera de toda duda que los centros de calidad comparten y muestran un conjunto de características tal como la investigación sobre el particular ha puesto de manifiesto.

Consecuentemente lo que sigue son consideraciones a partir de los resultados en este caso y además teniendo en cuenta que en cada centro las condiciones son diferentes, por lo cual se hace difícil la generalización, nos aventuramos a realizar las reflexiones que siguen en la confianza de que pueden servir de pauta en futuras convocatorias y a los profesores que se implican en la mejora diaria.

Hay que tener muy en cuenta la necesidad de continuidad para que la mejora se muestre realmente; con participar un año y obtener un premio, no hemos hecho nada o casi nada. También entendemos con Fullán (2002, p. 52) que los planes de mejora no son una carrera para ver quien es el más innovador. «Las palabras clave son sentido, coherencia, coordinación, sinergia, alineamiento y capacidad para mejorar de forma continuada».

La fragmentación de las innovaciones en los Planes de Mejora, o la competitividad que pueden generar, es uno de los efectos perversos en que pueden desembocar los Planes de Mejora. Por ello, la enumeración siguiente tan sólo pretende poner unas pinceladas de color en el trabajo diario de teóricos, administración y

prácticos. Cada uno de nosotros tenemos algo que hacer. De su desarrollo y de la evolución que muestren en el futuro, dependerán muchas de las innovaciones del futuro. Se trata de una propuesta que puede ser discutida, modificada o simplemente no compartida, pero en todo caso se deduce de las conclusiones anteriores.

- Urge una reflexión crítica conjunta (Administración, prácticos, expertos, teóricos y comunidad) sobre los planes de mejora y sobre la calidad en general. Su necesidad ha de ser compartida, apoyada y consensuada con amplio respaldo y reconocimiento. La actual división entre teóricos, administrativos y prácticos está perjudicando a todos y al sistema.
- La formación en calidad es aún muy deficitaria en los estamentos implicados. Por ello, aún contando con buenas intenciones, la parte que se ha comprobado es manifiestamente débil y debieran implementarse planes de formación para todos los participantes: inspectores, asesores, directivos, profesores y padres. El modelo de formación, sólo instrumental que se ha utilizado se manifiesta muy débil, ya que no se comprenden más que los actos puntuales, no el sustrato cultural que los sustenta.
- Deben procurarse los recursos humanos y materiales a los centros que se implican en la mejora ya que la sobrecarga mostrada ha sido motivo de desistimiento y falta de continuidad en algunos casos.
- Debe buscarse fidelizar a los profesores comprometidos con la mejora con mecanismos compensatorios mejores y más concretos que los actuales, que son muy poco valorados por los profesores "Los incentivos de los profesores radican en las oportunidades de conseguir mayores recompensas que emanan de una mejor relación con sus estudiantes, así como de las que tienen para aprender continuamente unos de otros (Darling-Hammond, 2001, p. 206).
- A la vez debe incidirse con algún tipo de presión externa para fomentar el trabajo de los profesores y los centros en la mejora, haciéndoles ver que es paralela la mejora del centro con su propio desarrollo profesional docente.
- Habría que incluir la formación en calidad en los planes de formación inicial del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, que sale de las facultades con carencias manifiestas en este sentido.
- Establecer en los centros un órgano de coordinación docente específico dedicado a evaluación y calidad que estabilizase la realización de los planes como cometido específico y funcional suyo.
- La evaluación, asesoría y valoración de los planes de tipo externo debe ser compartida por técnicos y expertos, no limitarse a la inspección y la administración (cultura burocrático-administrativa), ya que la participación de los mismos como asesores y evaluadores desvirtúa la objetividad y la pluralidad del proceso. Quedaríamos en las culturas empírica y político-administrativa, sin llegar a la cultura científica.
- Establecer incentivos para la continuidad de los Planes de Mejora: si el cambio y la innovación son lentos y necesitan de tres a cinco años, es necesario conocer y evitar las retiradas de algunos centros.
- La baja satisfacción del profesorado con la participación e implicación

de los padres debe tenerse en cuenta y fomentar algún tipo de implicación, compromiso y colaboración por parte de los padres, los alumnos y la comunidad. (Enfoque multinivel del que habla Darling-Hammond, 2001).

- El rechazo a las mejoras didácticas que se muestra en los profesores muestra la falta de inmersión en la cultura de calidad desde el enfoque científico o de «expertos» a que se hacía referencia. También en este rechazo tiene su parte de culpa la metodología pedagógica e investigadora utilizada por los «expertos» que se ha alejado en exceso de las aulas. La necesidad de compromiso personal y colaborativo de los profesores se muestra también en el celularismo e individualismo, que perviven fruto de una cultura tradicional.
- Establecer apoyos y compensaciones necesarias en el aspecto temporal para el profesorado ya que muestra su mayor esfuerzo en el tiempo extra dedicado a los Planes de Mejora y no necesariamente económicos: «La mayoría de la gente se motiva mucho más ante la oportunidad de producir algo diferente y la satisfacción de hacerlo bien, que mediante recompensas extrínsecas y sanciones; que la información sobre el desempeño y resultados favorece el aprendizaje; que el sentido de la eficacia crece a medida de que la gente es capaz de controlar e influir en su trabajo, y que la colaboración mejora la ejecución» (Darling-Hammond, 2001, p. 206).
- Aprovechar el entusiasmo de los profesores participantes convencidos en que la mejora de los centros es posible para difundir, contagiar y mejorar la dinámica de cambio en los centros. Hay que tener en cuenta las condiciones de estrés, aislamiento e incertidumbre que vive el profesorado, y sin embargo, el cambio depende de ellos.
- Aligerar y mucho, la dimensión burocrática de los Planes de Mejora. La queja general de excesiva carga burocrática no debe entorpecer el proceso y lastrar la cultura de calidad. Las órdenes de convocatoria deberían tener menor extensión; los documentos que se entregan deberían ser mínimos y el tiempo de redacción también. De otra forma parece que se va a evaluar «por extensión».
- Tener en cuenta que la iniciativa legislativa marca la pauta (Fullán, 2002, p. 100) ya que aporta autoridad, crea convencimientos y destina recursos. Por ello habrá que cuidar al máximo estas iniciativas.
- Realizar un análisis transversal que tenga en cuenta las opiniones de los profesores sobre lo que les motivaría o les compensaría en el aspecto esfuerzo-tiempo para que compensase la dedicación y evitase el abandono de quienes una vez ya se han implicado.
- Mejorar la financiación de los Planes de Mejora. Aún con pudor para reconocerlo se manifiesta como uno de los aspectos más positivos. Además esa dotación redunda siempre en beneficios para los centros, estimula a los integrantes y es un paliativo a la falta de recursos crónica.
- Adquisición por parte del profesorado de competencias comunicativas basadas en las nuevas tecnologías y su dominio didáctico.
- Sería interesante promover desde la Administración educativa algún

tipo de mecanismo para facilitar el trabajo en red de estas escuelas que trabajan en la mejora; para evitar su aislamiento y para aprovechar todas los hallazgos, las sugerencias y las posibilidades de las otras. Además es un tema de gran actualidad internacional (Harasim y otros, 2000).

- Creemos con Blanco (2001, pp. 601-602) que el tema de la gestión de la calidad,

> es altamente inestable. Para estabilizar la gestión de calidad hay que aprovechar los requerimientos externos generalmente sociales y políticos, cada vez más explícitos, introducir elementos orgánicos que profesionalicen dicha gestión y establecer programas e incentivos que permitan, en primer lugar, abordar las normas necesarias, y en segundo lugar, recompensar el trabajo bien hecho.

- Utilizar a nivel general el método abierto de coordinación que propone la Unión Europea en el *Libro Blanco*. Este método es el más apropiado si se reúnen las condiciones para que desempeñe su función. Este método consiste en

> la fijación de directrices para la Unión combinadas con calendarios específicos para lograr los objetivos a corto, medio y largo plazo fijados por los Estados miembros; el establecimiento, en su caso, de evaluaciones comparativas e indicadores cuantitativos y cualitativos basados en los mejores del mundo y adaptados a las necesidades de los diferentes Estados miembros y sectores como medios de comparación de las mejores prácticas; la conversión de estas directrices europeas en políticas nacionales y regionales mediante la determinación de objetivos específicos y la adopción de medidas, teniendo en cuenta las diferencias nacionales y regionales; y la supervisión, evaluación y revisión por homólogos periódicas (Comisión Europea, 2001, p. 1).

Creemos que el método abierto de coordinación ofrece «un medio de fomentar la cooperación, intercambiar buenas prácticas y acordar objetivos y orientaciones comunes para los Estados miembros (...). Se basa en una evaluación sistemática de los progresos realizados en la materialización de tales objetivos, lo que permite a los Estados miembros establecer una comparación entre sus respectivos esfuerzos y aprender de la experiencia ajena» (Comisión Europea, 2001, p. 15).

- Evaluar sistemática, periódica y rigurosamente los procesos y los resultados de los Planes de Mejora desarrollados hasta la actualidad, para corregir, cambiar, mejorar e ir perfilando un modelo que pueda ser asumido institucionalmente, y se desarrolle en los centros como una parte esencial de sus funciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid, Santillana-Fundación Hogar del Empleado, 2000.

BLANCO, R.: *La ciudad ausente. Utopía y utopismo en el pensamiento occidental*. Madrid, Akal, 1999.

CANTÓN MAYO, I. (coord.): *La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid, CCS, 2001.

— «Evaluación de centros educativos: revisión general y estudio etnográfico», en AA.VV.: *La Escuela que*

vivimos. León, Universidad de León, 1995, pp. 61-79.
— «Los centros educativos ante los retos actuales. Evaluación, calidad y mejora», en MARTÍN BRIS, M. (coord.): *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona, Praxis-Monografías Escuela Española, 2002ª, pp. 151-264.
— «La gestión de la calidad en los centros educativos: justificación y modelo institucional», en GAIRÍN, J.; MARTÍN BRIS, M.: *Aportaciones al debate sobre calidad*. Temáticos de Escuela Española 6, 2002, pp. 7-10.
— (coord.): *Manual de organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996.
— (coord.): Evaluación, cambio y calidad en los centros educativos. Buenos Aires, Fundec, 2000.
COMISIÓN EUROPEA: *Libro blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas, 2001.
COOK, T. D.; REICHARD, CH.S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación social*. Madrid, Morata, 1986.
DARLING-HAMOND, L.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel, 2001.
ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «Calidad y Mejora de la Educación: procesos y estrategias», *Conferencia en el Instituto Canario de Calidad*, 2001, en (Docu-mento Policopiado).
FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: «El desafío organizativo de la libertad en las instituciones educativas», en *Actas del VII CIOIE*. San Sebastián, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 20002, pp. 135-167.
FOX, D. J.: *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa, 1981.
GAIRÍN SALLÁN, J.: «La innovación en la Universidad», en *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2 (2001), pp. 635-640.
GARCÍA LLAMAS, J. L. y otros: *Introducción a la investigación en educación. Tomo I*. Madrid, UNED, 2001.
JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN: *Experiencias de calidad. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León. Curso 1999-2000*. Valladolid, Consejería de Educación y Cultura-Viceconsejería de Educación, 2001.
— *Experiencias de calidad 2. Prácticas de buena gestión en los centros educativos públicos de Castilla y León. Curso 2000-2001*. Valladolid, Consejería de Educación y Cultura-Viceconsejería de Educación, 2002.
MATEO, J.: «La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio», en *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2 (2001), pp. 641-647.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?* Madrid, MEC, 1992.
— *Reforma educativa de los centros específicos de educación especial*. Madrid, MEC, 1992b.
— *Cajas Rojas de Educación Primaria*. Madrid, MEC, 1992c, p. 21.
— *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Informe Síntesis*. Madrid, LOPEGCE-MEC, 1994.
— *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* (6 tomos). Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional-Dirección General de Centros Educativos, 1997.
— *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. Madrid, MEC-Dirección General de Centros Educativos, 1998.
— *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos*. Madrid, MEC, 1998, 1999, 2000 (3 vol.).
— *Prácticas de buena gestión en los centros educativos Públicos II*. Madrid, MEC, 2000.

— *Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. BOE de 21 de noviembre de 1995.
— *Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE de 3 de Octubre de 1990.
— *Centros educativos y calidad de Enseñanza*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid, MECD, 2001.

— Ley Orgánica de la Calidad del Sistema Educativo, 2002.

MUNICIO, P.: *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Madrid, Escuela Española, 2001.

MUÑOZ ADÁNEZ, A.: *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, 1990.

PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid, La Muralla, 1994.

SARABIA SÁNCHEZ, F. J.: *Metodología para la investigación en Márketing y Direc-ción de empresas*. Madrid, Pirámide, 1999.

SENGE, P.: *Más allá de la quinta disciplina. La danza del cambio*. Barcelona, Gestión 2000, 2000.

ZABALZA, M. A.: «Las relaciones interpersonales en las organizaciones», en *Actas del VII CIOIE, Retos Educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2002, pp. 187-202.

ANEXO

UNIVERSIDAD DE LEON
DEPARTAMENTO DE
FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

León, 30 de Enero de 2002

Dra. Isabel Cantón Mayo
Catedrática de Universidad
Avda. Facultad de Veterinaria, 7-9º-B
24004 León (España)
Tef: 987 209182
E-mail: dfcicm@isidoro.unileon.es

Dirección y Profesorado del Centro

El presente cuestionario tiene por objeto conocer sus opiniones acerca de los Planes Anuales de Mejora (en adelante PAM) ya que su centro ha sido participante distinguido y/o premiado en las últimas convocatorias, por lo que sus opiniones son muy relevantes. Por ello, como directora de la investigación titulada: *«Evaluación de los Planes de Mejora en Castilla y León»*, me dirijo a la Dirección y al Profesorado de ese centro para solicitar su colaboración, que consiste en responder al cuestionario adjunto, para el que contamos con la autorización de la Consejería de Cultura de la Junta de Castilla y León.

Las preguntas son en su mayoría cerradas para contestar con una (X), pero varias tienen un apartado abierto titulado: «Otros, señalar y valorar» para recoger lo que no figure en la parte anterior. Es muy importante completar con su visión esos apartados, ya que recogen las opiniones más originales.

Enviamos tres cuestionarios y un sobre franqueado para devolvernos las respuestas con el ruego de que al menos uno de los cuestionarios lo cumplimente un miembro del equipo directivo; si lo desean, pueden realizar copias para responder más ampliamente. También rogamos que no se demoren demasiado en el tiempo en la devolución para poder avanzar en la investigación; por ello sugerimos unos 10 días para su contestación.

Finalmente, si alguna cuestión no está clara, no duden en comunicarse con nosotros a la dirección señalada arriba.

REITERAMOS NUESTRO SINCERO AGRACECIMIENTO POR SU COLABORACIÓN

Fdo. Isabel Cantón Mayo

PARA poder avanzar en el conocimiento, necesitamos saber lo que estamos haciendo ahora. Por ello su ayuda en la contestación de este Cuestionario es inestimable y se la agradecemos profundamente. **SE SOLICITA SU COLABORACIÓN COMO PARTICIPANTE EN PLANES DE MEJORA (PAM)** contestando al siguiente cuestionario donde se le piden datos y opiniones. Sólo tiene que poner una cruz en el lugar correspondiente a los datos del centro y a su grado de acuerdo con las afirmaciones que se hacen. Es muy importante para nosotros conocer su sincera opinión, por lo que le manifestamos desde ahora nuestro agradecimiento por su colaboración y su tiempo.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS PAM

INDICADOR	ITEM
Experiencia docente	1.- [ ] Hombre [ ] Mujer 2.- Años de ejercicio en la actividad como docente (señalar con una cruz): [ ] menos de 5 años [ ] 5-10 años [ ] 11-15 años [ ] 16-25 años [ ] < 25 años- 3.-¿Cuántos años lleva en el Centro actual? [ ] menos de 5 años [ ] 6-10 años [ ] 10-15 años [ ] <15 años 4.- ¿Cuántos años ha ejercido cargos directivos? [ ] nunca [ ] menos de 3 años [ ] 3-5 años [ ] 5-8 años [ ] 9-12 años [ ] <12 años 5.- (Sólo si ha ejercido cargos) ¿Cuántos años lleva en el cargo actual? [ ] menos de 5 años [ ] 3-5 años [ ] 5-8 años [ ] 9-12 años [ ] <12 años 6.- ¿Cuántas horas semanales tiene de docencia con alumnos? [ ] menos de 10 horas [ ] de 10 a 14 horas [ ] de 14 a 18 horas [ ] de 18-22 horas [ ] < 22 horas 7.- Contestar solamente si forma parte del Equipo Directivo actualmente, ¿Cuántas horas tiene para dedicar al cargo? [ ] menos de 5 horas[ ] de 9- 5 horas [ ] de 10 a 13 horas [ ] 14 a 17 horas [ ] <de 18 a 20 horas

INDICADOR	ITEM
Datos del Centro	1.- ¿ A qué provincia de Castilla y León pertenece su centro? [ ] AVILA [ ] BURGOS [ ] LEÓN [ ] PALENCIA [ ] SALAMANCA [ ] SEGOVIA [ ]SORIA [ ] VALLADOLID [ ] ZAMORA 2.- ¿Qué niveles educativos imparte? [ ] Infantil, [ ] Primaria, [ ] Primaria y Secundaria [ ] Secundaria [ ] Bachillerato 3.- La población a la que pertenece el centro es: [ ] Rural (de 10.000 h), [ ] Urbana (+ de 10.000 h) 4.- El Centro es: [ ] Evaluado positivamente por su Plan de Mejora [ ] Distinguido por su Plan de Mejora [ ] Distinguido un año y evaluado positivamente otro 5.- Antigüedad aproximada del Centro [ ] menos de 5 años [ ] 5-12 años [ ] 13-25 años [ ] <25 años
Motivaciones	1.- ¿Por qué se decidió participar en la convocatoria PAM? (marcar con una x según el grado de acuerdo +4, -0) 1.1. Para conseguir más recursos económicos para el centro 0 1 2 3 4 1.2. Para conseguir puntos para el traslado 0 1 2 3 4 1.3. Para que viniesen más alumnos al centro 0 1 2 3 4 1.4. Para que se reconociese nuestra labor 0 1 2 3 4 1.5. Para mejorar profesionalmente 0 1 2 3 4 1.6. Para salir de la rutina 0 1 2 3 4 1.7. Para mejorar el centro en todos los aspectos 0 1 2 3 4 1.8. Otros (Especificar y valorar)... ..... 0 1 2 3 4
Impulso inicial	2.- Señale en qué medida impulsaron la participación... 2.1. El equipo directivo 0 1 2 3 4 2.2. Los profesores en general 0 1 2 3 4 2.3. Un grupo reducido de profesores 0 1 2 3 4 2.4. La AMPA 0 1 2 3 4 2.5. Los padres en general 0 1 2 3 4 2.6. El servicio de Inspección 0 1 2 3 4 2.7. Otros (señalar y valorar)..... 0 1 2 3 4
Implicación	3.- ¿Quiénes se implicaron más en ella? 3.1. El equipo directivo 0 1 2 3 4 3.2. Los profesores en general 0 1 2 3 4 3.3. Un grupo reducido de profesores 0 1 2 3 4 3.4 La AMPA 0 1 2 3 4 3.5 Los padres en general 0 1 2 3 4 3.6 El servicio de Inspección 0 1 2 3 4 3.7 Otros (señalar y valorar)..... 0 1 2 3 4

INDICADOR	ITEM
Redacción	4.- ¿Quién decidió redactar el documento para presentarlo? 4.1.- El equipo directivo 0 1 2 3 4 4.2.- Los profesores en general 0 1 2 3 4 4.3.- Un grupo reducido de profesores 0 1 2 3 4 4.4.- Otros (señalar y valorar)..... 0 1 2 3 4
Objetivos y contenidos	5.- Valore en qué medida los siguientes aspectos formaban parte de los objetivos/contenidos del PAM. 5.1.- Mejorar las relaciones con los padres y la comunidad 0 1 2 3 4 5.2.- Mejorar aspectos organizativos de tiempo y espacio 0 1 2 3 4 5.3.- Mejorar los conocimientos instrumentales 0 1 2 3 4 5.4.- Mejorar otras áreas curriculares concretas (citar)..... 0 1 2 3 4 5.5.- Mejorar las tutorías 0 1 2 3 4 5.6.- Mejorar la utilización de la biblioteca 0 1 2 3 4 5.7.- Mejorar el conocimiento y utilización de las Nuevas Tecnologías 0 1 2 3 4 5.8.- Mejorar la gestión de los recursos personales 0 1 2 3 4 5.9.- Mejorar y embellecer el edificio o el entorno del centro 0 1 2 3 4 5.10.- Otros (Especifica y valorar)..... 0 1 2 3 4
Lo más positivo	6.- Los aspectos más positivos del PAM fueron 6.1.- La ilusión que pusimos en el proyecto 0 1 2 3 4 6.2.- La colaboración entre los profesores 0 1 2 3 4 6.3.- La implicación de los padres en la mejora 0 1 2 3 4 6.4.- Los resultados conseguidos 0 1 2 3 4 6.5.- La mejora del rendimiento de los alumnos 0 1 2 3 4 6.6.- La mejora del clima y ambiente del centro 0 1 2 3 4 6.7.- Lo que aprendimos todos de/con la mejora 0 1 2 3 4 6.8.- El reconocimiento de la Inspección 0 1 2 3 4 6.9.- La dotación económica que conseguimos 0 1 2 3 4 6.10.- El trabajar juntos por un objetivo común 0 1 2 3 4 6.11.- Desarrollar estrategias metodológicas diferentes 0 1 2 3 4 6.12.- Acostumbrarnos a evaluar lo que hacemos 0 1 2 3 4 6.13.- La satisfacción de los profesores 0 1 2 3 4 6.14.- La satisfacción de los padres 0 1 2 3 4 6.15.- La satisfacción de los alumnos 0 1 2 3 4 6.16.- Otros (Especifica y valorar)..... 0 1 2 3 4

INDICADOR	ITEM
Lo más difícil	7.- Los mayores problemas del PAM fueron 7.1.- La cantidad de documentos que hubo que rellenar 0 1 2 3 4 7.3.- El tiempo que tuvimos que dedicarle 0 1 2 3 4 7.4.- El clima que se generó en el centro 0 1 2 3 4 7.5.- La poca implicación de algunos profesores 0 1 2 3 4 7.6.- El abandono de otras tareas importantes para el centro 0 1 2 3 4 7.7.- Que nadie reconociese nuestra labor y esfuerzo 0 1 2 3 4 7.8.- Nos dimos cuenta de la necesidad de formarnos en calidad 0 1 2 3 4 7.9.- Supuso un esfuerzo que no mereció la pena 0 1 2 3 4 7.10.- La falta de colaboración de la Administración 0 1 2 3 4 7.11.- Otros (Especificar y valorar)..... 0 1 2 3 4

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

ESCRIBA UN ASPA (x) EN EL LUGAR CORRESPONDIENTE SEGÚN SU GRADO DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES DEL CUESTIONARIO.

Explicación:

0.- Totalmente en desacuerdo (mínimo valor o inexistencia)
1.- Algo de acuerdo
2.- Bastante de acuerdo
3.- Muy de acuerdo
4.- Totalmente de acuerdo

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Existencia de cultura innovadora	1.- Participa el centro habitualmente en innovaciones educativas					
	2.- El centro o sus profesores habían obtenido algún otro premio colectivo					
Conocimiento de la calidad	3.- Algunos profesores ya habían recibido formación en calidad					
	4.- Se utilizaron documentos y libros sobre calidad					
Herramientas	5.- Se utilizó algún listado de temas posibles para realizar el PAM					
	6.- Se diseñaron los apartados del PAM siguiendo la convocatoria					
	7.- Se hizo una evaluación inicial					
Motivaciones	8.- Se pretendía aumentar los recursos materiales del centro con el PAM					
	9.- Se buscaba aumentar el rendimiento de los alumnos					
	10.- Los profesores querían obtener puntos para traslados					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Liderazgo	11.- La redacción del documento la realizó el Equipo Directivo					
	12.- El impulso del Equipo Directivo fue decisivo para participar					
	13.- El compromiso personal del Equipo Directivo fue muy importante					
Contexto	14.- Se hizo un estudio del contexto interno del centro para realizar el PAM					
	15.- También se estudio el entorno externo del centro					
	16.- El claustro debatió las ventajas e inconvenientes					
	17.- En el debate participaron asesores externos al centro					
Participación	18.- Desde que se proyectó el PAM participó todo el Claustro					
	19.- La redacción del mismo fue coordinada y participamos todos					
Apoyos y asesorías	20.- Se pidió a la inspección asesoría sobre cómo realizar el documento inicial					
	21.- Se contó con la ayuda de expertos externos para el diseño del PAM					
	22.- El Dto. de Orientación apoyó la idea y se ofreció a colaborar					
Implicación del profesorado	23.- Cuando se decidió realizar el PAM estaba implicado más de la mitad del profesorado					
	24.- Los demás profesores revisaron y consensuaron las acciones del PAM.					
	25.- En esta fase inicial hubo profesores que no participaron					
	26.- Fue difícil convencer a muchos profesores					
	27.- Conseguimos el compromiso y aceptación de todo el profesorado con el PAM					
Elección tema	28.- El PAM fue elegido por su relación con los objetivos del Proyecto Educativo					
	29.- El tema del PAM se eligió por votación mayoritaria de los participantes					
	30.- El tema del PAM se eligió por consenso de participantes sin votación					
	31.- Se buscó un tema que incidiera en la organización del centro					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Contenido del tema	32.- El PAM se dirigía con preferencia a aprendizajes docentes y/o instrumentales					
	33.- El PAM se dirigía con preferencia a aprendizajes emocionales y/o sociales					
	34.- Se buscó un tema que se refiriera a los aspectos docentes del aula					
	35.- Se eligió un tema que mejorase el desarrollo profesional docente					
Viabilidad	36.- El desarrollo del PAM seleccionado era viable					
	37.- Se diseño el PAM desde la convicción de que lo podíamos realizar					
Revisión	38.- Había que cambiar aspectos organizativos para la realización del PAM					
	39.- Contemplaba revisiones periódicas temporales con responsables y acciones					
Responsables	40.- Era difícil seleccionar a los responsables de cada acción					
	41.- Cada acción prevista en el PAM tenía sus responsables directos					
Difusión	42.- Informamos a los alumnos de que se iba a realizar el PAM					
	43.- Informamos a los padres de que se iba a realizar el PAM					
Dificultades	44.- Consideramos las posibles dificultades del PAM					
	45.- La dificultad no nos pareció grande					
Actitudes de entrada	46.- Comenzamos a realizar las tareas propuestas con bastante desconcierto					
	47.- Las tareas se comenzaron a realizar con gran carga de ilusión					
	48.- Los profesores fueron animándose a medida que se iba desarrollando el proyecto					
	49.- Se pasó por varias etapas, de impulso, de desánimo y otras.					
	50.- Deseábamos tener éxito para poder continuar					
Evaluación inicial	51.- Se hizo una evaluación inicial para saber el estado del tema en el que se iba a desarrollar el PAM					
	52.- Se utilizó algún tipo de instrumento para la recogida de datos inicial					
	53.- Se analizaron los datos recogidos para saber el punto de partida					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Liderazgo en el proceso	54.- El Equipo Directivo fue quien más se implicó en la realización					
	55.- El Equipo Directivo facilitó en todo momento datos y acciones del PAM					
	56.- El Equipo Directivo eligió responsables eficaces para cada parte del PAM					
	57.- El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal del centro					
Responsables	58.- La asunción de responsabilidades se asumió sin problemas por los elegidos					
	59.- Cada responsable cumplió su cometido para la primera revisión					
Formación	60.- Los profesores se formaron en algún curso sobre la calidad educativa					
	61.- El centro adquirió materiales para conocer mejor la calidad					
	62.- Los profesores mostraron interés por conocer todo lo relacionado con la calidad					
Seguimiento	63.- Crearon algún nuevo órgano para el seguimiento del PAM					
	64.- Se reunían cada semana o quincena para evaluar y seguir el PAM					
	65.- Se reunían una vez al mes para el seguimiento y evaluación del PAM					
	66.- Se reunían tres veces por curso para seguimiento y evaluación del PAM					
Progresión	67.- Las reuniones no contaron con la mayoría de los implicados					
	68.- En las reuniones se corrigieron acciones que se habían propuesto y se incluyeron nuevas actuaciones					
	69.- La propuesta inicial fue muy ambiciosa y hubo que recortarla					
	70.- Las reuniones suponían una inyección de ilusión en el trabajo					
	71.- La incidencia del PAM en el centro mejoró la dinámica del clima diario					
	72.- Los profesores consideraban que aprendían durante el desarrollo del PAM					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Información	73.- Los padres se interesaban por el desarrollo del PAM					
	74.- Durante el desarrollo del PAM se informaba al menos cada mes a los padres					
	75.- El entorno del centro conocía que se estaba desarrollando un Proyecto de Mejora					
	76.- Se involucró en el PAM a personas o entidades del contorno					
	77.- Se informaba periódicamente a los padres del desarrollo del PAM					
Relación con documentos institucionales	78.- El PAM estaba relacionado con el Proyecto Educativo de Centro					
	79.- El PAM incidía en aspectos del Proyecto Curricular					
	80.- El PAM incidió en aspectos concretos del DOC					
	81.- El PAM recoge aspectos deficitarios del Centro relacionados en la Memoria anterior					
Evaluación procesual continua	82.- El seguimiento concreto de cada apartado nos pareció difícil					
	83.- Nos costaba reunir a todos los implicados					
	84.- Algunos profesores se retiraron del PAM					
	85.- Pronto se vio que era necesario seguir más de un año con el PAM					
	86.- La continuidad se hizo necesaria para mejorar lo conseguido					
	87.- Continuar con el PAM era más fácil porque ya sabíamos cómo hacer					
Aprendizajes	88.- Los alumnos sentían también un cierto compromiso con el PAM					
	89.- Identificamos los procesos que son fundamentales en el éxito del centro					
	90.- Se promueven la creatividad y la innovación para conseguir mejoras					
	91.- Las relaciones del profesorado con la comunidad (padres, alumnos y otros) son ahora mejores					
	92.- La búsqueda de consenso ha sido una constante					
Apoyos en el desarrollo	93.- Hemos contado con el apoyo y asesoría de la Administración					
	94.- Hemos trabajado con mucha voluntad pero sin apoyos externos					
	95.- Contamos con expertos externos que apoyaron la experiencia					
	96.- La inspección estuvo informada y animó y alentó el desarrollo del PAM					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Cumplimiento de las expectativas	97.- La evaluación final del PAM se consideró exitosa en general					
	98.- Los resultados se ajustaron a los objetivos propuestos en el PAM					
	99.- No se consiguieron los objetivos pero se trabajó en el la dirección adecuada					
	100.- Conseguimos más objetivos de los propuestos en principio					
Evaluación	101.- Se utilizó alguna técnica concreta de evaluación para el PAM					
	102.- Se han evaluado también los procesos del PAM, no sólo los resultados					
	103.- La coordinación de los distintos responsables del PAM fue buena					
Satisfacción	104.- Aun con las dificultades repetiríamos la experiencia					
	105.- Lo más gratificante del PAM lo que hemos aprendido juntos					
	106.- El equipo directivo se encuentra satisfecho con lo realizado					
	107.- El nivel de satisfacción de los profesores fue grande					
	108.- Los padres se encuentran muy satisfechos del progreso de sus hijos con el PAM					
	109.- Los alumnos participaron de la satisfacción por el resultado del PAM					
Participación	110.- Todos los profesores que iniciaron el PAM lo terminaron					
	111.- Los profesores indagan y reflexionan sobre su propia práctica docente					
	112.- La participación de los expertos fue satisfactoria					
	113.- Se debió ampliar más la participación					
Reconocimiento	114.- Se ha recibido el reconocimiento adecuado a su trabajo en el PAM					
	115.- La inspección ha reconocido el esfuerzo del centro en el PAM					
	116.- Nos gustaría tener más apoyo de los técnicos para hacerlo mejor					
	117.- Los padres reconocieron que se hace más que cumplir con el deber					
	118.- La Administración ha reconocido nuestro esfuerzo para mejorar					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Dificultades	119.- Lo más duro del PAM ha sido el tiempo extra que ha llevado					
	120.- No merece la pena el esfuerzo para obtener esos resultados					
	121.- El desarrollo del PAM supuso trabajo añadido y pesado					
	122.- Nos han decepcionado los resultados del PAM					
	123.- Creemos que el próximo PAM tiene mucho que mejorar					
	124.- Tuvimos más dificultades de las previstas					
Actitud hacia la calidad	125.- Ahora nos interesa más la calidad en la educación					
	126.- Estamos decididos a mantener la mejora conseguida					
	127.- Se ha decidido la ampliación del PAM para el curso siguiente					
	128.- Cualquier centro puede diseñar, realizar y evaluar su propio PAM					
	129.- Se ha instaurado en el centro una cultura de calidad					
Efectos colaterales positivos	130.- Hemos mejorado muchos aspectos no incluidos en el PAM					
	131.- Después del primer PAM aumentaron las solicitudes de ingreso en el centro					
Mejoras educativas	132.- El rendimiento de los alumnos se vio afectado positivamente con el PAM					
	133.- Disminuyeron las faltas de asistencia de los alumnos					
	134.- Las faltas de los profesores han sido menos que el año anterior					
Diversidad	135.- La atención a la diversidad se favoreció con el PAM					
	136.- La prioridad de la mejora incluía a los más desfavorecidos					
Cultura	137.- Los profesores trabajan desde que realizaron el PAM más colaborativamente					
	138.- Las expectativas respecto al rendimiento de los alumnos han aumentado					
	139.- El clima del centro ha mejorado					

INDICADOR	ITEM	0	1	2	3	4
Mejoras didácticas	140.- Se ha mejorado la articulación del currículum vertical y horizontalmente					
	142.- Se han cambiado y mejorado los métodos de enseñanza en las aulas					
	143.- Se ha seguido y evaluado el rendimiento de los alumnos de forma más continuada					
	144.- El rendimiento se ha tomado como base para la toma de decisiones oportunas					
	145.- Se utilizan estrategias efectivas de coordinación curricular y pedagógica					
Evaluación final	146.- La experiencia se ha evaluado por todos como provechosa					
	147.- El cuidado de las clases mejoró también con el PAM					
	148.- Podemos mejorar los procedimientos para evaluar el PAM					
	149.- Hemos controlado el desarrollo del PAM según lo previsto					
	150.- Hemos propuesto objetivos adecuados y alcanzables en el tiempo previsto					
	151.- El Plan de Mejora se ha revisado y se han introducido cambios sobre la marcha					
	152.- Los objetivos eran adecuados pero excesivos para nuestras posibilidades					
	153.- Los objetivos no eran los adecuados para nuestro centro en ese momento					
	154.- La mejora del PAM lo ha sido para todos					
Mejora del contexto	155.- El PAM ha conseguido mejorar la imagen pública del centro					
	156.- En el PAM se recogía alguna tradición o peculiaridad del contexto					
	157.- El Plan de Mejora era el adecuado para el contexto del centro					
	158.- La mejora de nuestro centro puede ponerse en marcha en otros contextos					
Recursos	159.- Los recursos personales de los que se ha dispuesto eran suficientes					
	160.- No se ha dispuesto de suficientes recursos personales					
	161.- Nos han faltado recursos materiales					
Impacto	162.- El impacto social en la zona fue positivo					
	163.- El impacto académico fue también destacado					
	164.- Se consiguió una mejor valoración del centro en la comunidad educativa					

EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ (*)
FRANCISCO SALVADOR MATA (*)

RESUMEN. Este artículo da a conocer la importancia del proceso de planificación en la efectividad de la composición escrita y presenta una investigación sobre dicho proceso en alumnos de Educación Primaria. Se trata de una investigación cualitativa de «estudio de casos» en la que se utiliza la «entrevista cognitiva» para la obtención de datos y se aplica el «análisis de contenido» para la reducción e interpretación de los mismos. Esta investigación ha permitido identificar las operaciones que tienen lugar en la planificación de la composición escrita, el modo en que los alumnos ejecutan dichas operaciones y cuáles son sus dificultades. Finalmente, este artículo marca unas directrices para la enseñanza de la planificación que permita prevenir y subsanar posibles dificultades de escritura en el nivel de Educación Primaria.

ABSTRACT. This article shows the importance of the planning process in the effectiveness of written composition and presents research carried out on this process with Primary students. It is a qualitative «case study» investigation in which the «cognitive interview» is used for the obtaining of data and the «content analysis» is applied for reduction and interpretation. This research has allowed us to identify the processes and difficulties of planning written compositions. Finally, this article gives some guidelines for the teaching of planning which allows us to prevent and overcome possible writing difficulties in Primary Education.

INTRODUCCIÓN

Objetivo de este artículo es dar a conocer una investigación sobre la expresión escrita de los alumnos que se viene desarrollando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, coordinada por el doctor Salvador Mata, y financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, durante el trienio 2001-04.

La investigación sobre los procesos cognitivos en la escritura es escasa y más

(*) Facultad de Ciencias de la Educación Universitaria de Granada.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 353-376.
Fecha de entrada: 13-06-2003 Fecha de aceptación: 07-10-2003

aún, en el contexto español. Sin embargo en los últimos diez años, la escritura ha sido reconocida como un importante campo de estudio, así el último *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) incluye un amplio artículo dedicado a la investigación sobre la escritura. Aunque la escritura aparece como un campo de estudio relativamente nuevo, éste se ha desarrollado de forma coherente. Esta coherencia viene marcada por la concepción compartida por todos los investigadores de que la escritura es inseparable de los procesos lingüísticos, comunicativos y literarios. El movimiento intelectual sobre la escritura iniciado en los años cuarenta ha evolucionado desde la epistemología formalista, centrada en el texto, pasando por las teorías psicológicas centradas fundamentalmente en los procesos, hasta las teoría actuales más dialógicas que se centran tanto en el texto como en los procesos, en interacción con el contexto cultural (Sperling y Warshauer, 2001). En la actualidad, la investigación sobre la escritura se plantea diferentes perspectivas, entre las que destacan dos temas fundamentales: a) la escritura como un proceso cognitivo y social; y b) la estrecha relación existente entre la escritura y otros procesos lingüísticos, como el lenguaje oral y la lectura.

En la perspectiva cognitiva de la composición escrita, este artículo se centra en los procesos cognitivos que los alumnos activan para escribir sus textos y, concretamente, en el proceso de planificación.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCRITURA

La investigación sobre la escritura ha desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: 1) enfoque centrado en el proceso de producción del texto; y 2) enfoque centrado en el producto (el texto). El primero es de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo es detectar los procesos cognitivos que supuestamente desarrolla el sujeto, al expresarse por escrito. El segundo enfoque es de carácter lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto. En el proceso cognitivo, denominado «transcripción» se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). En efecto, aunque el conocimiento de la estructura textual (en la fase de planificación) guía la producción del texto, es necesaria la competencia lingüística para dar forma a las ideas y articularlas.

En la década de los setenta y primeros años de los ochenta, predominaba el enfoque centrado en el producto. En este enfoque se distinguen dos perspectivas en el análisis del texto (Rentel y King, 1983): 1) en el análisis micro-estructural se abordan los aspectos formales del texto, considerado como símbolo escrito (ortografía, formación de signos [letras, palabras]); y 2) el análisis macro-estructural se centra en la estructura y en la cohesión textual (Fayol, 1991). En este enfoque se prestaba especial atención a los aspectos sintácticos y léxicos del texto. Asimismo, en este enfoque, un aspecto relevante investigado en los textos infantiles, fue la «cohesión» y se obtuvieron datos significativos para conocer las dificultades en la expresión escrita. La investigación sobre los diversos tipos de discurso (o texto) se ha incrementado progresivamente desde la década de los años setenta. El tipo de discurso más estudiado ha sido el narrativo. Varios aspectos se han analizado en el aprendizaje de la estructura textual: a) carácter evolutivo; b) influencia del medio social; c) relación con el lenguaje oral; d) efecto de la enseñanza; y e) actitudes de los alumnos ante los diversos tipos de textos.

En la década de los años ochenta, se produjo un cambio de perspectiva en el análisis de la expresión escrita. En ella se abogaba por un enfoque explicativo, centrado en el proceso, cuya finalidad es describir la competencia del escritor experto, dado que el análisis del producto no permite un conocimiento real del proceso (Butterfield, 1994). En este enfoque se concibe la composición como un proceso esencialmente cognitivo, aunque matizado o condicionado por otros procesos (emocionales, motivacionales...). En los primeros modelos diseñados en el enfoque de proceso, denominados «modelos de etapas», el proceso se concebía como lineal y en su desarrollo se señalaban dos o tres estadios. En la revisión de Humes se incluyen varios autores que elaboraron modelos de etapas (cfr. Humes, 1983). En la investigación, sin embargo, se demostró que el proceso no es lineal sino «recursivo»; por lo cual, los modelos teóricos se tornan más complejos (Flowers y Hayes, 1981).

El enfoque de proceso ha sido ampliamente desarrollado, aunque no en exclusiva, por la psicología de orientación cognitiva. Este enfoque deriva del paradigma fenomenológico-interpretativo. De este paradigma se han derivado diversos modelos sobre la expresión escrita. El modelo se concibe como una hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la expresión, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y cracterísticas cognitivas de los escritores. El análisis del proceso complejo de la escritura ha permitido establecer diversos sub-procesos o fases. Además, los análisis del proceso permiten intuir la complejidad del mismo y las implicaciones para la enseñanza (Zamel, 1987). En concreto, en este enfoque se pretende: 1) desvelar los procesos cognitivos en la escritura (planificación, transcripción y revisión); y 2) detectar habilidades metacognitivas en la expresión escrita (a. conocimiento del proceso [concepto de la escritura]; b. conocimiento de la estructura textual; c. conocimiento de las propias capacidades; d. auto-regulación; y e. actitud del sujeto ante la escritura).

En este enfoque de investigación se han analizado también los factores que explican las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de la escritura: 1) problemas en la producción del texto (transcripción), que pueden interferir en la ejecución de otros procesos cognitivos (génesis de contenido, planificación y revisión); 2) ausencia de conocimientos sobre un tema o incapacidad para acceder al conocimiento que se posee; 3) dificultad del sujeto para evaluar sus propias capacidades y para reconocer qué estrategias y procesos son necesarios y cómo regular su uso; y 4) estrategias que utilizan los sujetos cuando se enfrentan a un proceso cognitivo.

El enfoque cognitivo de la composición escrita: el proceso de planificación

En la categoría de modelos cognitivos se incluyen varios. Éstos son, sin duda, los más elaborados, los que mejor explican el proceso de la composición escrita en su conjunto, y, sobre todo, los que mejor ponen de relieve los componentes cognitivos del proceso de producción. Estos modelos mejoran los modelos de etapas, trascendiéndolos y asumiendo su aportación más relevante, la determinación de fases, pero no atribuyen carácter lineal a las etapas. Por su complejidad y popularidad, se destacan dos modelos de orientación cognitiva, que explican el proceso de la expresión escrita: el de Flowers y Hayes (1981) y el de Robert de Beaugrande (1984). El primero es el más conocido y también el que mejor explica el proceso de escritura como un proceso de resolu-

ción de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, de análisis y de inferencia. En el modelo elaborado por Robert De Beaugrande (1984) se explica el proceso de la composición como una interacción de estadios paralelos, cuyo desarrollo es simultáneo e interdependiente.

El enfoque cognitivo concibe la escritura como un proceso, que comprende, a su vez, un conjunto de subprocesos de pensamiento, los cuales se ponen en funcionamiento durante el acto de la composición, de manera que el escritor realiza distintos tipos de operaciones mentales y aplica distintos tipos de estrategias. Esta forma de entender la escritura refleja la revolución cognitiva general, que ha motivado la mayoría de las investigaciones en educación en las décadas pasadas, estableciéndose un paradigma cognitivo para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación de la escritura desde la perspectiva cognitiva, de su aprendizaje y ejecución, ha producido diferentes modelos sobre el pensamiento de los escritores, que han guiado críticamente la investigación y la práctica de la enseñanza del lenguaje escrito.

El modelo más duradero e influyente ha sido el creado por Flower y Hayes (1981, 1984), desde el que se afirma que la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos, entre los que se incluye la planificación (diseñar el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y corrección del texto). A su vez, se entiende que cada uno de estos subprocesos puede incluir una serie de operaciones.

Investigaciones sobre el subproceso de la planificación (Bear, 2000) de la escritura han demostrado las exigencias psicológicas que afectan al pensamiento del escritor, en comparación con el hablante. Cuando se escribe, hay que ir desde el discurso hablado al discurso escrito. Este movimiento incluye tres importantes ajustes:

- De los signos sonoros se pasa a los signos gráficos del lenguaje.
- De la comunicación en el aquí y en el ahora se pasa a la comunicación, a través del tiempo y del espacio.
- De la interacción con un interlocutor se pasa a la producción del lenguaje en solitario.

La realización correcta de estos ajustes se ve favorecida de forma notable si el escritor dedica tiempo y esfuerzo a planificar el texto.

Siguiendo la aportaciones de diferentes modelos teóricos (Graves 1975; Flower y Hayes, 1981; Berninger y Whitaker, 1993) la planificación de un texto se corresponde con el borrador mental de la composición, por lo que en este proceso están sintetizados todos los elementos del texto (contenido, forma estructural, sentido del texto e intención significativa). En este «subproceso escritor» tienen lugar una serie de operaciones, de las que, básicamente, se han identificado las siguientes:

- Generar el contenido o las ideas que se refieren a lo que se va a escribir (contenido específico) y al cómo se va a escribir (contenido de procedimiento). Asociadas a esta operación, se identifican otras, como la búsqueda de contenido en diferentes tipos de fuentes y el registro de esas ideas.
- Organizar y estructurar el contenido, en función de los conocimientos que posee el escritor de los distintos géneros literarios. Asociadas a esta operación se pueden identificar otras, como la selección de las

ideas y la ordenación de las mismas; lo que permite configurar una estructura que regula el proceso de la transcripción del texto pensado en lenguaje escrito.
- Determinar los objetivos que permitan controlar todos los actos de la composición del texto. Asociados a esta operación está la consideración del auditorio o posibles lectores del texto y las intencionalidades o finalidades de la composición escrita.

La planificación es, por lo tanto, un proceso de naturaleza abstracta, para el cual los alumnos necesitan unas condiciones de maduración apropiada y el entrenamiento oportuno que les permita poder realizarlo de forma correcta. Se ha comprobado que muchas de las dificultades en el aprendizaje de la escritura tienen su origen en un déficit de aprendizaje de los procesos de planificación (McArthur y Graham, 1987; Graham y Harris, 1992), es decir, en el alumno cuya escritura es ineficaz se descubre una ausencia total de planificación, una realización de la composición escrita a un nivel concreto, es decir, el alumno escribe directamente todo lo que le viene a la mente, en un borrador o en un primer ensayo del texto definitivo, por lo que el alumno se enfrenta a la tarea de la escritura sin diseñar un plan previo en un nivel abstracto, que tenga en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto.

Dado el carácter decisivo de este proceso para el aprendizaje de la escritura, en esta investigación se ha planteado evaluar la planificación de alumnos que no presentan necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, con el fin de detectar cuál es su nivel de conocimiento y uso de las distintas operaciones identificadas en la planificación.

METODOLÓGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Puesto que se trata de una investigación de carácter exploratorio, las hipótesis iniciales se formulan en forma de interrogantes: 1) al expresarse por escrito ¿los alumnos realizan y/o conocen el proceso de planificación del texto?; 2) ¿qué operaciones realizan al planificar el texto y qué estrategias aplican?; 3) ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

La metodología en la investigación sobre los procesos cognitivos en la escritura ha evolucionado desde el paradigma experimental, predominante hasta la década de los años ochenta, hacia un enfoque más cualitativo, coincidiendo con el cambio de objeto de estudio: del producto al proceso. La técnica de investigación más utilizada en el enfoque de proceso cognitivo ha sido la de «hacer pensar en voz alta» a los sujetos, mientras escriben o después de escribir (inmediatamente después o tras un lapso de tiempo). Los «protocolos» constituyen la descripción verbal que hacen los sujetos de sus procesos mentales. El análisis de los protocolos permite hacer patentes los diversos procesos y las relaciones entre ellos. A este efecto, los «protocolos» se someten al «análisis de contenido», estableciendo categorías conceptuales. Obviamente esta técnica, por su complejidad, no es viable para el análisis de grandes muestras, pero sí para aplicarla al «análisis de casos». La entrevista clínica puede ser una alternativa al «pensamiento en voz alta». En ella se puede utilizar un cuestionario, para ayudar a reflexionar a los sujetos que tienen dificultades para verbalizar su pensamiento.

De acuerdo con el carácter cualitativo de la investigación, se adopta la estrategia metodológica del «estudio de casos» (Rose y Grosvenor, 2001; Corbet, 2001). Por lo tanto, para esta investigación lo

esencial ha sido el análisis en profundidad del proceso de planificación de la composición escrita, en una muestra de 14 sujetos, de los cuales seis son niños y ocho son niñas y cuya edad oscila entre los 10 y los 12 años, todos ellos escolarizados en un colegio público de Granada. Otro rasgo de esta muestra es que ninguno de ellos presentaba dificultades de aprendizaje ni alteraciones físicas, psíquicas o psicomotoras y el nivel académico medio de sus padres se correspondía con el nivel de primaria.

Para la obtención de los datos, se aplicó la técnica más adecuada para detectar procesos cognitivos: «la entrevista de tipo cognitivo», en la que el investigador interroga al sujeto sobre su percepción de los procesos que activa cuando escribe. Con esta técnica se pretende que el alumno haga un análisis retrospectivo de los aspectos que afectan al proceso escritor y tome conciencia de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita. Esta técnica se acompaña de un cuestionario, (del cual se reproduce en el cuadro I las cuestiones relativas al proceso de planificación), para ayudar a reflexionar al alumno y facilitarle la verbalización de su pensamiento. Las entrevistas fueron grabadas en cintas magnéticas y posteriormente transcritas para su análisis.

El método utilizado para la reducción y análisis de los datos ha sido el «análisis de contenido» (Bardin, 1986; Berelson, 1996; Krippendorf, 1997), que consiste, básicamente, en clasificar la información verbal contenida en una serie de documentos, de acuerdo con un sistema de categorías, que puede ser elaborado teórica o empíricamete.

La fiabilidad y validez es una característica básica que han de poseer todos los métodos de investigación, porque garan-

CUADRO I
Cuestionario sobre planificación

ESTRATEGIAS PARA LA PLANIFICACIÓN

Estrategias para la génesis de ideas

1) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?
2)¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción: de la cabeza, mirando alrededor de la clase, pensando en algo que te habían contando, de algo que has leído...?
3) ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas mientras escribes?
4) ¿Anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto antes de escribirlo? ¿Qué anotas?
5) En el momento de escribir el texto o la redacción ¿escribes lo que se te va ocurriendo o piensas primero?
6) Cuando vas a escribir un texto o una redacción ¿se te ocurren ideas relacionadas con el tema?
7) Cuando vas a escribir un texto o una redacción ¿buscas ideas o simplemente las que te vienen a la mente?
8) ¿Las anotas en alguna parte?
9) De todas las ideas que te vienen a la cabeza: ¿las escribes todas o eliges algunas?
10) ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas ideas para escribir un texto realmente bueno?
11) ¿Apuntas en algún sitio cómo y dónde has conseguido las palabras y las ideas para escribir tus textos y redacciones?

Objetivos

12) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en la persona que lo va leer?
13) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona te entienda?
14) ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
15) ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
16) ¿Qué haces para conseguirlo?
17) ¿En qué parte del texto se puede notar?

Estrategias para la organización o estructuración del contenido

18) ¿Cómo consigues ordenar las ideas de lo que escribes? ¿Qué es lo primero que haces? ¿y después...?
19) Antes de escribir un texto o una redacción ¿clasificas u ordenas de alguna forma las ideas que vas a escribir?
20) ¿Por qué las ordenas así y no de otra forma?
21) ¿Utilizas algún esquema o cuadro para organizar las ideas que se te van ocurriendo para escribir un texto o una redacción?
22) ¿Piensas las frases completas o las escribes como se te van ocurriendo en ese momento?
23) Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas qué tipo de texto vas a escribir? Por ejemplo narrativo, descriptivo, argumentativo, diálogo...
24) ¿Ordenas las ideas y las palabras de forma distinta según el tipo de texto que vas a escribir? ¿Cómo?
a) Cuando describes un objeto o una escena ¿qué orden sigues? (derecha–izquierda, arriba-abajo).
b) Cuando describes un suceso ¿cómo lo ordenas? (según la secuencia principio medio y fin).
c) Cuando escribes un texto para convencer a otro de algo ¿cómo ordenas las ideas? (problema, las razones y la solución).
d) Cuando comparas dos objetos o sucesos ¿cómo lo haces? (lo que es igual y es diferente).
e) Cuando escribes una noticia o un reportaje ¿qué tienes en cuenta? (lo más importante de lo menos importante).
25) ¿Sabes las partes que debe tener tu texto?
26) ¿Sigues alguna regla que te ayude a recordar las fases o las partes del texto?

Fuente: Salvador Mata, 2000: 66ss, modificado.

tizan la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión.

La validez de una investigación permite garantizar que en ella se mide correctamente lo que se pretende medir. En este estudio de casos se pretendía conocer los procesos cognitivos en la planificación de la escritura que aplicaban los alumnos. Para ello se elaboró un cuestionario (véase cuadro I) para la recogida de datos y un sistema de categorías (véase cuadro II) para el análisis de los datos. Tanto el cuestionario como el sistema de categorías fue validado según el procedimiento del «juicio de expertos» (Fox, 1981). El cuestionario fue sometido al jucio de los distintos investigadores que forman el grupo de investigación ED. INVEST del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Estos jueces determinaron la validez del contenido del

cuestionario, entendiendo por validez la relevancia de los ítems y su representatividad con respecto al subproceso de la planificación de la composición escrita previamente definida, por lo que las modificaciones del mismo giraron en torno a los siguientes interrogantes: ¿Las preguntas del cuestionario realmente recogen información sobre las operaciones que tienen lugar en el proceso de planificación de la composición escrita? ¿La formulación de la pregunta es la adecuada a la información que se desea extraer? ¿Caben diferentes interpretaciones para cada cuestión? ¿El lenguaje utilizado es suficientemente claro para la edad de los encuestados? ¿Se repiten las cuestiones? El cuestionerio definitivo recogió el consenso unánime de los expertos.

Por su parte el sistema de categorías (cuadro II) que se utilizó para clasificar y codificar la información contenida en las trancripciones de la entrevistas cognitivas, igualmente fue sometido al juicio de los mismos expertos con la finalidad de comprobar si dicho sistema reunía las siguientes características:

- Exhaustividad: que las categorías permitan clasificar la totalidad de la información recogida en las entrevistas.
- Exclusión mutua: que cada unidad de registro identificada en la transcripción de las entrevistas no pueda pertenecer a más de un categoría.
- Homogeneidad: que las categorías estén definidas de acuerdo con un mismo principio de definición.
- Pertinencia: que las categorías estén adaptadas a la información contenida en las entrevistas y al marco teórico bajo el que se recoge esa información.
- Productividad: que el conjunto de las categorías proporcionen resultados ricos tanto en inferencias como en nuevas hipótesis.

Se hicieron las modificaciones oportunas hasta que el acuerdo con respecto a los punto anteriores fue unánime.

El procedimiento aplicado para calcular la fiabilidad de los análisis fue la «triangulación de codificadores independientes» (Fox, 1981). Este procedimiento consiste en calcular el porcentaje de veces que varios codificadores independientes coinciden en la asignación de códigos a las unidades de registro establecidas en un mismo material. Por lo tanto en este caso el material, formado por los documentos que recogían las transcripciones de las 14 entrevistas, fue codificado por tres investigadores distintos, llegando a un porcentaje de acuerdo del 97%. Para calcular este porcentaje se contó el número de veces que los codificadores coincidían en la asignación de un código a una unidad de registro y traduciendo ese número en tanto por ciento en relación al total de unidades de registro codificadas.

INTERPRETACIÓN DE LOS ANÁLISIS SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Para realizar el análisis de los datos, obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los 14 alumnos, se ha elaborado un sistema de categorías, en el que se define la «planificación» como el proceso por el cual el sujeto piensa lo que va a escribir, organiza las ideas y establece objetivos para llevar a buen fin el proceso escritor. En la planificación está contenido a modo de proyecto, todo el proceso escritor, incluida la estructura que se dará al texto, los elementos que se necesitan para su transcripción, la revisión y el modo de aplicar todo lo proyectado. Por lo cual, se puede afirmar que, en la planificación, el alumno muestra realmente el dominio de sus habilidades escritoras.

CUADRO II

Operaciones de la planificación en la composición escrita

Categorías	Definición
Génesis de ideas	Operación mental de producir las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como a la estructura.
Auditorio	Capacidad de pensar en las personas que leerán el texto y en la forma en que las características de las mismas influirán en el producto final (texto).
Objetivos	Operación que permite formular las intenciones y finalidades de la composición escrita, así como marcar los objetivos para su realización.
Selección y secuenciación de ideas	Estrategias que se aplican para operar selectivamente sobre las ideas generadas aplicando criterios de selección y secuenciación.
Ordenación de ideas	Capacidad de organización para enfrentarse a una composición escrita y tipo de organización que se imprime a las ideas.
Fuente de ideas	Estrategias y variedad de recursos que se utilizan para la búsqueda de ideas, con la intención de generar suficiente contenido para los textos.
Registro de ideas	Estrategias, instrumentos y técnicas que se utilizan para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía para la transcripción del texto.

Para facilitar la reducción, el análisis y posterior interpretación de los datos se ha divido el proceso de planificación en una serie de categorías, que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en dicho proceso (véase el cuadro II).

LOS RESULTADOS

Las 14 entrevistas fueron codificadas según el sistema de categorías descrito y se realizó el recuento de frecuencias de cada uno de los códigos asignado a cada categoría de la planificación (véase el cuadro III).

Las frecuencias positivas corresponden a la realización de la operación a la que se refiere cada categoría, las frecuencias negativas corresponden a la negación de su ejecución o una ejecución inadecuada. Las frecuencias totales son la suma de las frecuencias positivas y negativas en cada categoría. El porcentaje de frecuencia está calculado en base a las frecuencias totales.

En el análisis cuantitativo se detectan valores más elevados de frecuencias positivas que de negativas. lo que parece indicar dos hechos:

- Que los alumnos entrevistados realizan las operaciones del proceso de planificación en el 85% de los

CUADRO III

Frecuencias de las categorías de planificación en la composición escrita

CATEGORÍAS DE LA PLANIFICACIÓN	Códigos	Frecuencias Positivas	Frecuencias negativas	Frecuencias Totales	Porcentajes de frecuencias
Génesis de Ideas	P1	29	5	34	9.2
Auditorio	P2	37	2	39	10
Objetivos	P3	55	4	59	15.9
Selección de Ideas	P4	89	8	97	26.2
Ordenación de Ideas	P5	14	11	25	6.7
Fuente de Ideas	P6	53	4	57	15.4
Registro de Ideas	P7	35	23	58	15.7
Total de frecuencias		312	57	369	100

casos. Estas operaciones son:

–Generar ideas, referidas tanto al contenido como a la estructura que tendrá el texto.

–Tener en cuenta al auditorio.

–Asignar intenciones y finalidades a sus escritos y plantearse objetivos.

–Seleccionar ideas, aplicando criterios.

–Seguir un proceso ordenado, imprimiendo orden a su ideas.

–Buscar ideas en diferentes fuentes.

–Registrar las ideas.

- Que en el 15% de las ocasiones los alumnos admiten no realizar alguna de las operaciones anteriores.

Para la correcta interpretación de los datos, es necesario tener en cuenta que el número de frecuencias se refiere no a un sólo sujeto sino a un conjunto de 14 sujetos; por lo que éste es un estudio de caso múltiple, que se analiza en diferentes dimensiones.

Con respecto a las diferencias entre frecuencias totales, las frecuencias de la categoría «Selección de Ideas» destacan significativamente, en comparación con las frecuencias de las demás categorías. Esto puede sugerir una mayor utilización, por parte los alumnos, de esta operación, frente a las otras, y, concretamente, frente a la «Ordenación de Ideas» que presenta las frecuencias totales más bajas.

Tras esta presentación cuantitativa de los datos, se expondrá lo que centra el interés de este artículo, es decir, el análisis cualitativo de las entrevistas. Para ilustrar la interpretación de los datos, se recogerán diversas expresiones literales de los alumnos entrevistados, referidas a cada una de las categorías de la planificación.

Génesis de ideas

Los análisis cualitativos de las entrevistas en esta categoría revelan, en primer lugar, que los alumnos, en general, conocen la necesidad de realizar la operación de «generar ideas» previamente al proceso de transcripción de un texto, aunque a veces reconozcan no realizarla:

> P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?
> R: Claro, si no lo pienso no... ¿cómo lo voy a hacer? (E013/P1/PAG.1).
> R: Claro, primero tienes que buscar las

palabras que tienes que poner en el texto, porque si no lo piensas qué vas a poner en el texto, hay que pensarlo primero (E008/P1/PAG.5).

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿tú piensas lo que vas a poner?

R: A veces sí y a veces no, pero creo que hay que pensarlo siempre (E012/P1/ PAG.1).

En las respuestas de los alumnos se pueden encontrar ejemplificada la operación de generar ideas sobre contenidos concretos:

P: Antes de escribir el texto o una redacción ¿piensas en lo que vas a poner?

R: Sí, siempre, siempre, a lo mejor voy a poner lo que hice en días pasados, como lo que estoy haciendo ahora con un trabajo, entonces primero lo pienso lo que va a ser (E006/P1/ PAG.2).

Las respuestas de los alumnos revelan que realizan otras operaciones, asociadas a la génesis de ideas, como el registro de las mismas (borrador) y lo que puede ser su selección y organización (esquemas), e igualmente también generan ideas durante el proceso de transcripción, es decir, mientras escriben el texto:

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?

R: Claro, yo lo primero que hago más o menos es un esquema o un borrador, para situar mis ideas; luego, las arreglo y, al final, ya las voy escribiendo (E009/P1/ PAG.2).

P: ¿Y tú te pones a escribir, sin pensar previamente, y te sale todo seguido?

R: No.

P: Entonces ¿cómo?

R: Pues lo que voy escribiendo lo voy leyendo; y entonces, ya sé lo que tengo que poner (E007/P1/ PAG.4).

Sin embargo, también existen respuestas en las que los alumnos admiten no emplear tiempo en generar ideas y muestran sus dificultades para generar el contenido adecuado, cuando se enfrentan a una composición escrita:

P: Antes de escribir una redacción ¿piensas lo que vas a poner?

R: No (E004/(-P1)/PAG.1).

P: Cuando vas escribir un texto o una redacción ¿piensas las palabras que están relacionadas con el tema?

R: Sí, u otras no (E007/P1/ PAG.5).

AUDITORIO

Los análisis cualitativos referidos a la subcategoría «Auditorio» revelan que los alumnos suelen admitir que, antes de escribir, tienen en cuenta a las personas que leerán su texto e, incluso, se plantean como objetivo de sus escritos que sus textos sean leídos y entendidos por otros, para superar las barreras comunicativas del tiempo, que es una de las funciones esenciales de la escritura:

P: Antes de escribir un texto o una redacción, ¿piensas en la persona que lo va a leer?

R: Sí. Y ahora estoy escribiendo una especie de cuento... y claro, porque, si, por ejemplo, lo van a leer mis compañeros, pues tengo que saberlo, porque, si no, puedo poner cosas que, a lo mejor, no las entienden (E9/P2/PAG.1).

P: Pues muy bien, ¿qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?

R: Pues aprender, entretenerme y para que lo lean otras personas o que lo entiendan. (E007/P2/PAG.4).

P: Antes de escribir un texto o redacción, ¿piensas en hacerlo de forma que otra persona lo entienda?

R: Sí.

P: ¿Por qué?

R: Porque así me va a durar más el trabajo o algo (E014/P2/PAG.1).

En las respuestas de los alumnos se descubre que suelen relacionar estructuras textuales o géneros literarios con el tipo de audiencia; por ejemplo: cuentos para compañeros, poesías para amigos, cartas para familiares...:

P: Entonces ¿tú escribes para que esas personas lo lean?
R: Sí, para que lo entiendan.
P: Solamente para tu madre, tu seño; ¿nunca has escrito para una amiga?
R: Sí, he escrito alguna carta.
P: ¿A quién ?
R: Pues a mi bisabuela que vive en Barcelona, y a familiares que tengo fuera de Andalucía (E007/P2/PAG.2).

Reconocen que la audiencia también condiciona las palabras que seleccionan e, incluso, reconocen la necesidad de tener en cuenta a la audiencia para lograr un escrito bien hecho:

P: ¿Y cuando escribes a tus padres también lo haces de forma distinta?
R: Sí; si es para mis padres, utilizo distintas palabras (E006/P2/PAG.1).
P: Ahora me vas a explicar si tú, antes de escribir un texto o una redacción, piensas en hacerlo de forma que la otra persona lo entienda.
R: Sí, porque tiene que entenderla.
P: ¿Y por qué tiene que entenderla?
R: Porque si no lo hago bien, no lo entiende (E012/P2/PAG.1).

Las respuestas de los alumnos revelan los tipos de personas o audiencias a las que van dirigidos sus textos, como compañeros, amigos, la maestra, padres, familiares [...] pequeños o grandes y, en algún caso, el niño admite que la audiencia es él mismo:

P: Ahora quisiera que me explicaras si tú, antes de escribir un texto o una redacción, piensas en la persona que lo va a leer.
R: Sí, porque tengo que saber si es pequeña o es grande (E012/P2/PAG.1).
P: ¿Piensas que otra persona va a entender lo que tú escribas?
R: Sí.
P: ¿Y normalmente en qué piensas?
R: En entender lo que yo escriba. (E007/P2/PAG.1).

Sin embargo, a pesar de esta riqueza de respuestas con respecto al auditorio, se han encontrado algunas respuestas en las que los alumnos admiten no tener en cuenta a la audiencia:

P: ¿Tú piensas o lo haces de forma que lo entienda la persona que lo va a leer?
R: No (E005/(-P2)/PAG.1).
P: Cuando escribes para tu madre o cuando escribes para tu amigo ¿escribes de forma diferente?
R: No (E007/(-P2)/PAG.2).

Objetivos

Los análisis cualitativos referidos a la subcategoría «Objetivos» revelan, en primer lugar, que las finalidades que se plantean los alumnos cuando escriben un texto pueden ser de tres tipos: finalidades que responden a motivaciones heterónomas, finalidades que responden a motivaciones autónomas, o ambas a la vez. Para dar respuesta a motivaciones heterónomas, las finalidades que el niño se platea pueden ser: a) centradas en el producto, es decir, que el texto salga bien; b) centradas en la calificación escolar (obtener buena nota); y c) centradas en realizar los deberes escolares:

P: ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
R: Que salga bien (E010/P3/PAG.2).
R: ¿Qué quiero conseguir?; pues, apuntes para hacerla bien.
P: ¿Qué quieres conseguir cuando te pones a escribir una redacción, que ha mandado la profesora?

R: Hacerla muy bien y que me ponga buena nota (E011/P3/PAG.3).
P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
R: Porque me lo dice la maestra, haz un texto y para mañana me lo traes. Y se lo traigo mañana (E013/P3/PAG.1).

También los alumnos escriben por motivaciones heterónomas, cuando la finalidad que asignan a sus textos es la de agradar a los demás o cuando el niño reconoce la función social de la tarea de escribir, con vistas a obtener un trabajo o para conseguir la fama:

P: ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
R: Quiero conseguir que la gente que lo lea se influya y, bueno, que sueñe con cosas que no están a su alcance (E009/P3/PAG.2).
P: Vamos a preguntarte cosas sobre cómo escribes, de lo que piensas cuando escribes... y tú me contestas a las preguntas, ¿vale? ¿Por qué, cuando escribes algo...?, ¿por qué lo haces?, ¿cuál es la razón?
R: Para aprender, para tener el día de mañana un buen trabajo (E007/P3/PAG1).

Entre las finalidades que los alumnos se plantean a la hora de escribir sus textos por motivaciones autónomas se han encontrado las siguientes: a) responder por propia voluntad a una necesidad de actividad o a una inquietud interior de expresar algo (lo que siente, sus sueños...); b) divertirse, porque se está aburrido; y c) interés intelectual, es decir, escribir para aprender o porque le gusta la asignatura de lenguaje:

P: ¿Por qué sueles escribir un texto o una redacción?
R: Porque se me ocurre algo (E011/P3/PAG.2).
R: Porque yo escribo las cosas que a mí me gustan y más o menos escribo por mostrar a la gente lo que va a leer (.....) o lo que sea, y bueno, a veces para expresar lo que siento (E009/P3/PAG.1).
R: Pues porque me gusta escribir textos cuando estoy aburrida y esas cosas (E003/P3/PAG2).
R: Pues porque me gusta escribir y me gusta la lengua, el lenguaje (E002/P3/PAG1).

También se ha identificado en las respuestas de los alumnos una combinación de motivaciones autónomas y heterónomas:

P: ¿Qué quieres conseguir cuando escribes un texto o una redacción?
R: Pues aprender, entretenerme y para que lo lean otras personas o que lo entiendan. (E7/P2/PAG.4).

Con respecto a los procedimientos que se plantean los alumnos entrevistados, para el cumplimiento de sus intenciones y finalidades al escribir un texto, se ha encontrado que los alumnos aplican procedimientos que favorecen las operaciones de planificación, como son los referidos a la necesidad de generar ideas (pensando), los referidos a la necesidad seleccionar ideas (buscar las palabras adecuadas, con sentido, importantes y que combinen...) y los referidos a la necesidad de registrar las ideas (apuntándolas) y procurarse fuentes de ideas (buscando en un libro o preguntando a otros):

P: ¿Y cómo haces para conseguir todo eso?
R: Pues pienso durante mucho rato... (E006/P3/PAG3).
P: Muy bien y ¿qué haces para conseguir todo eso que tú has dicho, que esté bonito, que se entienda bien, que a la maestra le guste, que a la gente que lo lea en el pasillo le guste también, que puedas ganar un premio? ¿Qué haces para conseguir que todo eso resulte así?
R: Pues que esas palabras tengan sentido y que esté presentable. Por ejemplo el

mundo, Leonardo Da Vinci, por ejemplo si es algo de algunos actores poner los más importantes....
P: ¿Y en qué parte del texto, se puede notar que tu has pensado todo eso?
R: En lo que está mejor escrito.
P: En lo que está mejor escrito, muy bien.
R: En las palabras que más combinen; y eso se nota (E008/P3/PAG.5).
P: ¿Qué haces para conseguir eso, para que te salga muy bien, como tú has dicho?
R: Pues apuntar cosas o sacar a alguien algo (E011/P3/PAG.3).

Otros procedimientos que utilizan los alumnos para lograr sus finalidades son los que favorecen las operaciones de transcripción como la presentación formal del texto (que esté limpio), la caligrafía (letra bien hecha), los que favorecen las operaciones de revisión del texto escrito (repasar lo escrito) y los procedimientos de auto-regulación, referidos a la disposición ante la escritura, como relajarse, concentrarse...:

P: (...) ¿qué quieres conseguir cuando escribes?
R: Pues que me salga bien, y que esté bien escrito, bien pensado, y que al escribir no esté muy sucio, que la hoja esté limpia (E008/P3/PAG.5).
P: Y qué haces para conseguirlo?
R: Pues escribir bien la letra, no escribirla muy junta, que se entienda la letra bien (E003/P3/PAG2).
R: Primero lo leo, luego lo repaso y lo que no me guste pues lo borro y pongo otra cosa (E012/P3/PAG.1).
R: Pues relajarme y estar tranquilo.(E010/P3/PAG.2).

Sin embargo, en otras ocasiones, las respuestas de los alumnos con respecto a cómo lograr sus finalidades suelen ser muy confusas:

P: ¿En qué parte del texto se puede notar eso?
R: No sé, de los partidos, de los equipos, quién va a ganar, quién no va a ganar (E014/(-P3)/PAG.2).

SELECCIÓN DE IDEAS

Los análisis cualitativos referidos a la subcategoría «Selección de Ideas» revelan que los alumnos realizan una primera selección de sus ideas, considerando aquéllas que generan y registran, aunque no siempre ocurre así. En efecto, algunos alumnos reconocen que no seleccionan sus ideas de las pensadas previamente, sino de las que se les ocurren en el momento de escribir. En otras ocasiones encontramos respuesta en las que los alumnos admiten aplicar las dos estrategias anteriores.

P: En el momento de escribir, ¿escribes lo que se te va ocurriendo o tienes en cuenta lo que habías pensado antes de escribir?
R: Sí, yo sí lo tengo en cuenta (E001/P4/PAG.2).
R: Mientras estoy escribiendo pues lo voy pensando (E005/P4/PAG.1).
P: En el momento de escribir el texto o la redacción, ¿escribes lo que se te ocurre o tienes en cuenta lo que pensaste y anotaste antes de escribir en la hoja aparte?
R: Siempre tengo en cuenta eso; también, en algunos casos, se me ocurre lo que me gusta y también lo voy poniendo (E006/P4/PAG.2).

Los datos parecen confirmar que, en general, los alumnos operan selectivamente sobre las ideas que generan y que la selección de ideas es para ellos una operación que supone escoger algunas ideas y desechar otras, de acuerdo con diversos criterios, como: concordancia con el tema del texto, estética y adecuación al auditorio:

P: ¿Y buscas palabras o simplemente utilizas las que se te vienen a la mente?

R: Pues utilizo palabras que estén relacionadas con el título que he puesto para el cuento (E002/P6/PAG.2).
P: De todas las palabras e ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges alguna?
R: Sólo algunas, porque todas no se me ocurren sobre el mismo tema, se me ocurren de varios (E006/P4PAG.3).
P: De todas la palabras e ideas que te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges alguna?
R: No, elijo alguna.
P: ¿Por qué eliges alguna?
R: Elijo las que me parecen más bonitas (E012/P4/PAG.2).
P: Las palabras que finalmente escribes en tu texto o redacción ¿tienen relación con el tema del texto?
R: Yo creo que sí, porque si no la gente no lo entiende (E012/P4/PAG.2).

Sin embargo, también se encuentran respuestas en las que los alumnos reconocen no realizar ningún tipo de selección y, en ocasiones, las respuestas referidas a la selección de ideas es contradictoria:

P: De todas las palabras y de las ideas que se te vienen a la cabeza ¿las escribes todas o eliges sólo alguna?
R: Todas (E004/P4/PAG.2).
P: (...) ¿De todas las palabras que se te vienen a la mente, escribes todas o solamente algunas?
R: Algunas; por ejemplo si me dicen: escribe todos los actores que sepas pues pongo todos los que sé (E008/P4/PAG.5).

Ordenación de ideas

Los análisis cualitativos referidos a la categoría «Ordenación de Ideas» revelan que las respuestas de los alumnos sorprenden, en ocasiones, por el orden procedimental de sus escritos, que, sin duda, revelan una claridad y organización de ideas muy próximo a lo que debe ser el dominio del proceso escritor. En el caso que se presenta el alumno genera ideas (poner ideas sueltas en una hoja), las selecciona y ordena, de acuerdo con un criterio personal, que denota su buena disposición hacia la escritura (elige las que más le gustan y las reúne), establece una estructura y un contenido (hace un marco de lo que va a tratar) para su escrito, utiliza distintas estrategias de registro de sus ideas (fichas y borrador) y revisa:

P: ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción, ¿qué es lo primero que haces ? ¿y después...?
R: Primero hago, pongo ideas sueltas en una hoja; luego voy eligiendo las que más me gustan y ya las voy reuniendo y ya pienso de qué va a ser; entonces hago un marco, de más o menos de lo que va a tratar, y una serie de fichas; luego ya hago el borrador y [...] cuando corrijo las faltas del borrador, empiezo a escribir (E006/P5/PAG.3).

Sin embargo, todas las respuestas no son tan positivas. En otras los alumnos admiten generar ideas y ordenarlas por su importancia, en el momento de escribir:

P: Antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas en lo que vas a poner?
R: No, hay que pensar.
P: ¿Primero piensas?
R: Primero pienso lo más importante, para ponerlo en el párrafo, y después, pongo lo otro con mis palabras y luego, cuando termino ese párrafo, pues hago lo mismo con el otro (E007/P4/PAG.7).

Otras respuestas reflejan la capacidad del alumno para imprimir un orden a las ideas, según la estructura del texto: narrativo o descriptivo. Algunas respuestas reflejan la relación entre el orden de las ideas y su disposición espacial en el proceso de la transcripción, en que el alumno se ve obligado a producir simultáneamente contenido y estructura:

P: Cuando tú escribes, ¿sigues algún orden?
R: Sí; ejemplo el de la película, que íbamos por pasos: primero era el productor y todo eso y después lo que hacía el director; pues ese orden (E007/P5/PAG.6).
P: ¿Las palabras de tus textos o redacciones las vas escribiendo siguiendo algún orden?
R: Sí.
P: ¿Cuál?
R: Pues primero pongo el principio, a lo mejor el problema que se le plantea en el cuento y ya va pasando a la acción; y ya, por último, la solución (E006/P5/PAG.3).
P: ¿Y cómo consigues escribir una redacción tú sola?, ¿qué es lo primero que haces?
R: Pues primero pienso el título y después voy imaginándome cosas que pasen entre algo y lo voy escribiendo.
P: ¿Y después?
R: Pues después, ya, me sigo imaginando cosas y las voy poniendo, hasta que ya se acaba la hoja (E002/P5/PAG.2).

Algunas respuestas reflejan las habilidades gramaticales de transcripción (concretamente el punto y la coma y el orden sintáctico de las frases) que los alumnos desarrollan, para presentar de forma ordenada las ideas que quieren expresar:

P: Otra cosa: las palabras de tus textos o redacciones ¿las vas escribiendo siguiendo un orden?
R : Tendré que seguir un orden, el punto, la coma...
P: ¿Sí? ¿qué orden?, a ver.
R: Pues, si es un nombre de un hombre famoso, cuando termine tendré que poner un punto y paso ya a otro (E008/P5/PAG.7).

Sin embargo, se puede comprobar que, en muchas ocasiones, los alumnos admiten no seguir en sus escritos más que el orden con que las ideas se presentan en su mente y, en otras ocasiones, simplemente reconocen no seguir ningún orden; por lo que admiten no aplicar ninguna estrategia para ordenar sus ideas:

P: ¿Y las palabras de tu redacción las vas escribiendo siguiendo un orden?
R: No. Simplemente lo que me viene a la cabeza (E002/(-P5)/PAG.3).
P: ¿Y las palabras de tus textos o redacción, las vas escribiendo según algún orden?
R: No.(E012/(-P5)/PAG.3).
P: ¿Y tienes algún truquillo para ordenar las ideas que se te ocurren?
R: No (E002/(-P5)/PAG.3).

Fuente de ideas

Los análisis cualitativos referidos a la categoría «Fuente de Ideas» muestran que los alumnos, comúnmente, generan el contenido de sus textos, pensando o utilizando el material registrado en su cabeza. Las estrategias que emplean para generar ese contenido es el pensamiento y la imaginación:

P: ¡Oye!, ¿y de dónde sacas las ideas para escribir una redacción? Te digo por ejemplo algunas cosas: de la cabeza, o mirando alrededor de la clase, o pensando en algo que te han contado o algo que has leído... ¿de dónde sacas las ideas?
R: Pues de la cabeza (E005/P6/PAG.1).
P: ¿De dónde sacas tú las ideas, cuando vas a escribir un texto, de la cabeza, mirando alrededor de la clase?
R: Lo pienso, y lo hago luego (E013/P6/PAG.1).
P: ¿De dónde sacas las ideas para escribir un texto o una redacción?
R: De la imaginación (E14/P6/PAG.2).

Muchas respuestas de los alumnos, en las entrevistas analizadas, permiten comprobar que los alumnos no buscan nue-

vas ideas más allá de lo que le inspira el momento. Sin embargo, algunos niños reconocen que sus propias ideas espontáneas, muchas veces, no son suficientes y entonces tienen que recurrir a diversas estrategias, como buscar en los libros o diccionarios y preguntar:

> P: Entonces, cuando tú vas a escribir un texto o una redacción ¿buscas palabras o simplemente las que se te vienen a la mente en ese momento?
> R: Las que me vienen a la mente.
> P: ¿Solamente?
> R: Sí. (E012/P6/PAG.2).
> R: Algunas veces, si no tengo, pues sino tengo nada en la mente, las busco en los libros (E007/P6/PAG.5).
> P: ¿Y cuando tienes dificultades para encontrar las palabras adecuadas, ¿qué haces?
> R: Hombre, si no tengo palabras para expresarme, pues busco en los diccionarios (E008/P6/PAG.6).
> P: ¿En el caso de que te encuentres con esa dificultad de no encontrar las palabras adecuadas, qué haces?
> R: Pues buscarlas en algún sitio, preguntárselo a alguien (E011/P6/PAG.3).

El análisis de la entrevistas desvela que algunos alumnos reconocen su experiencia vital, lo que conocen (visitas o excursiones, lo que han leído), como fuente de ideas para escribir sus textos. Otro tipo de experiencias que mencionan son la participación en un grupo de teatro o algún tema sobre el que han escrito anteriormente:

> P: ¿De tu cabeza?, ¿nada más que de tu cabeza o de otras cosas más?
> R: Y también si he leído un libro y me ha gustado o me he ido a la playa y me lo he pasado muy bien; si hago una redacción sobre la playa, pues pongo eso. (E008/P6/PAG.3).
> P: Cuando tienes dificultad para encontrar la palabra adecuada, ¿Qué haces? ¿Buscar una parecida o qué?
> R: En un teatro me tuve que aprender un texto muy difícil y también que participé, un texto sobre los vicios y más o menos las palabras que escuchaba por ahí pues se me quedaban y las iba poniendo (E007/P6/PAG.6).

Los análisis de las entrevistas revelan que algunos alumnos saben a quién pueden preguntar (profesor o maestra, su hermano, su madre, familiares, los compañeros o personas que sepan mucho):

> P: Muy bien, ¿y no le preguntas a nadie?
> R: Pues también le pregunto a mis tías, a mi abuela y a otra personas (E007/P6/PAG.3).
> P: ¡Sí!, y cuando tienes dificultades para encontrar las palabras adecuadas, ¿qué haces, si no encuentras las palabras que son adecuadas?
> R: Le pregunto a la compañera o a la maestra (E010/P6/PAG.3).
> P: ¿Que si sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto realmente bueno?
> R: Sí.
> P: ¿Dónde sería?
> R: Pues con una persona que sepa mucho (E011/P6/PAG.3).

Igualmente, saben dónde buscar ideas para sus escritos. En este sentido se mencionan los libros y, concretamente, los diccionarios, como las fuentes de ideas más socorridas, e, incluso, identifican el lugar donde encontrar estas fuentes de ideas (la biblioteca). Por otra parte, demuestran conocer toda una amplia variedad de fuentes bibliográficas, como revistas, cuentos, comics, periódicos, enciclopedias, libros de hadas, poesías...

> P: ¿Sabes dónde encontrar esas nuevas palabras o esas nuevas ideas?
> R: Sí; algunas veces las busco en el diccionario y se lo pregunto a la maestra (E010/p6/PAG.5).

P: ¿Sabes cómo y dónde encontrar nuevas palabras e ideas para escribir un texto realmente bueno?
R: Sí, busco en los libros; entonces, pues los libros de otros cuentos en los que vienen palabras para poder expresarlas, también le pregunto a mi hermano y a mi madre. (E006/P6/PAG.4).
R: En la biblioteca, en los libros (E001/P6/PAG.3).
R: En libros, en comic, en el diccionario (E004/P6/PAG.2).
P: ¿Y cuando no se te ocurre nada qué haces?
R: Pues busco en las revistas, libros... (E007/P6/PAG.2).
P: ¿Cómo lo piensas, más o menos?
R: Mirando un periódico o algo, a ver si tiene inspiración, y también hacer sobre una noticia algo parecido (E014/P6/ PAG.3).
P: ¿De dónde puedes sacar ideas?
R: De los libros de las hadas y de las poesías (E003/P6/ PAG.3).
P: Cuando tienes dificultades alguna vez para algún tema, a lo mejor para encontrar la palabra adecuada, ¿qué haces?
R: Buscar en enciclopedias (E014/P6/ PAG.3).

Sin embargo, algunas respuestas dadas por los alumnos en las entrevistas mencionadas revelan el desconocimiento de posibles fuentes para generar ideas, así como las carencias en estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto:

P: ¿Sabes cómo y dónde puedes encontrar nuevas palabras y nuevas ideas para escribir un texto que sea realmente bueno?
R: No (E003/(-P6)/PAG.3).

Registro de ideas

Los análisis cualitativos referidos a la categoría «Registro de Ideas» confirman el registro de ideas. Asimismo, es interesante comprobar que algunos alumnos registran sus ideas apuntándolas:

P: ¿Y anotas en alguna parte lo que piensas?
R: Sí (E010/P7/ PAG.2).
P: ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción tú sólo?, ¿qué es lo primero que haces?
R: ¡Lo primero!, pues que se me ocurren cosas y las voy apuntando.
P: ¿Y después?
R: Hago la redacción o lo que sea. (E011/P1/ PAG.3).
P: ¿Usas alguna fórmula o truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurren y no olvidarlas después cuando vas a escribir?
R: Pues [...] siempre las apunto por orden de que se me ocurren, porque cuando no sé lo que podía escribir, pues siempre se me van ocurriendo ideas, las voy apuntando, las que más me gustan, pues las escribí (E006/P7/PAG.2).

En esos registros de ideas los alumnos admiten recoger aspectos de contenido (lo que va a ocurrir, el título) y aspectos referidos a elementos estructurales (personajes) o simplemente reconocen que anotan las ideas más importantes o las difíciles de recordar:

P: ¿Y qué cosas anotas en esa hoja aparte?
R: Pues los personajes. Pienso lo que va [...] cómo son los personajes, las cosas que van a ocurrir y [...] otras cosas.
P: ¿Cómo qué?
R: Como también escribo varios títulos, para ver cuál me va mejor (E006/P7/ PAG.2).
P: ¿Y qué es lo que anotas: las ideas, los pasos [...]?
R: Lo más importante y lo que no se me puede quedar, lo más difícil (E007/P7/ PAG.3).

El instrumento de registro que utilizan suele ser una hoja, diferente a la que

utilizarán para su texto definitivo a veces, con intención de que sea revisado por otros. Otro instrumento de registro que los alumnos admiten utilizar son los diarios. Asimismo, reconocen utilizar las técnicas del esquema, el resumen y la síntesis, para registrar las ideas:

> P: ¿Cómo consigues escribir ese texto o redacción, tú sólo?, ¿qué es lo primero que haces?
> R: Antes de escribirlo, pues pienso, y cuando ya lo tengo pensado, lo escribo en una hoja aparte, se lo enseño a la maestra, y ya que lo tiene corregido, lo paso a limpio (E010/P7/ PAG.2).
> P: ¿Apuntas en algún sitio cómo y dónde has conseguido las palabras y las ideas para escribir tus textos y redacciones?
> R: Pues, a veces; pues como tengo un diario... ya no lo tengo pues se me acabó... y las apuntaba (E007/P7/ PAG.6).
> P: Muy bien, y antes de escribir un texto o una redacción ¿piensas lo que vas a poner?
> R: Claro, yo lo primero que hago más o menos es un esquema o un borrador para situar mis ideas, luego las arreglo y, al final, ya las voy escribiendo (E008/P7/ PAG.2).
> R: Pues si son fáciles, me las aprendo de memoria, y si son difíciles, las apunto en una hoja resumida y después lo pongo bien (E006/P7/ PAG.6).
> P: [...] ¿Cómo consigues escribir un texto o una redacción tú solo?, o sea, cuando tú tienes que escribir un texto ¿cómo te las arreglas para poder conseguir escribir ese texto muy bien, y qué haces primero, qué haces después, cómo te las arreglas para escribir bien un texto?
> R: Pensándolo y poniendo la síntesis que voy a poner, si hay que poner algo importante, Leonardo Da Vinci, Federico García Lorca (E008/P7/PAG.5).

Sin embargo, cuando se le pregunta al alumno si anota o registra las ideas, antes de escribir su texto, es también común encontrar respuestas negativas. En ocasiones, los alumnos admiten no registrar su ideas, porque confían en su memoria para recordarlas:

> P: ¿Tú anotas en una hoja aparte lo que quieres poner en el texto antes de escribirlo?, ¿qué anotas?
> R: No, yo escribo lo que se me viene a la cabeza (E004)/(-P7)/ PAG.3).
> P: ¿Tú usas alguna formula o algún truco para recoger y ordenar las ideas que se te ocurran y que no se olvidan mientras escribes?
> R: No, porque se me quedan (E012/(-P7)/ PAG.1).

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN DIDÁCTICA

De esta investigación se derivan aportaciones al conocimiento sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura, concretamente este estudio ha permitido constantar que los alumnos de primaria son capaces de realizar las siguientes operaciones de planificación: generar ideas, buscar fuentes de ideas, registrar ideas, seleccionar ideas, ordenar ideas, tener encuenta el auditorio y plantearse las finalidades de la composición, lo que nos ha permitido detectar, igualmente, las dificultades que encuentran algunos niños a la hora de realizar estas operaciones.

Dando respuesta a las cuestiones que motivaron este estudio, vamos a establecer una serie de conclusiones que nos permitan comprobar el alcance real de las aportaciones de esta investigación. Estas cuestiones son: 1) ¿los alumnos realizan y/o conocen el proceso de planificación del texto?; 2) ¿qué operaciones realizan al planificar el texto y qué estrategias aplican?; 3) ¿en qué operaciones encuentran dificultades y qué tipo de dificultades?

Con respecto a la primera cuestión este estudio revela que, efectivamente, los alumnos son conscientes de la necesidad

de planificar la escritura y, en líneas generales, realizan tareas de planificación que se asimilan a las operaciones que hemos identificado. Sin embargo, también, algunos alumnos, siendo igualmente conscientes de su importancia, reconocen no realizar todas, alguna o ninguna tarea de planificación.

Con respecto a la segunda cuestión este estudio muestra que los alumnos de primaria realizan las siguientes operaciones cuando planifican:

- Muestran cierta facilidad para generar ideas, operación que se asocia con el registro de ideas y la selección de ideas. Para algunos alumnos la génesis de ideas es un proceso simultáneo a la transcripción y a la revisión del texto.
- Recurren a diversas estrategias para buscar ideas que les permitan escribir sus textos; en general, mencionan una gran variedad de fuentes de ideas.
- Reconocen que registran ideas tanto referidas al contenido como a la estructura del texto utilizando distintos procedimientos.
- Operan selectivamente sobre las ideas que generan, escogiendo algunas ideas y desechando otras, de acuerdo con diferentes criterios: adecuación al contenido, estéticos...
- Se muestran conscientes de la necesidad de pensar en el auditorio al escribir un texto y parecen conocer diferentes tipos de auditorio.
- Son capaces de expresar los motivos tanto de tipo heterónomo como autónomo que les mueven a escribir un texto. Por tanto, dependiendo de su motivación inicial, las finalidades de sus textos son muy variadas. Algunos alumnos se pueden plantear, objetivos para ejecutar operaciones de planificación, de revisión y de transcripción de la escritura, e incluso, objetivos de tipo autorregulativo.
- Admiten que las ideas del texto deben guardar relación y orden y reflejan la capacidad de imprimir un orden a las ideas, según la estructura del texto (narrativo o descriptivo...).

Con respecto a a las dificultades que los alumnos encuentran en la planificación, este estudio revela que algunos alumnos admiten:

- No emplear tiempo en generar ideas o bien tener dificultades a la hora de generar las ideas necesarias para escribir un texto.
- Tener dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia.
- No tener conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que los motivaron.
- No seleccionar las ideas sino transcribir aquéllas que surgen en el momento de escribir.
- No seguir en su escritos más que el orden con que las ideas se presentan en su mente o simplemente no seguir ningún orden.
- Desconocer las posibles fuentes para generar ideas, así como carecer de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto.
- Confiar en su memoria para recordar las ideas.

El análisis de la dificultades en la expresión escrita supone un reto para la enseñanza. En este sentido se han experimentado diversos procedimientos para facilitar el aprendizaje de las operaciones de planificación: elaborar listas de

palabras, torbellino de ideas (*brainstorming*), organizar las ideas más importantes del texto, pensar y construir rápidamente frases sobre el texto y cuáles podrían ser formuladas de otra forma... El valor de estas estrategias, obviamente, varía de acuerdo con las circunstancias, pero es evidente que detenerse en el proceso de planificación reduce en el alumno la presión de enfrentarse con la tarea de producir un texto. Enseñar a planificar supone ayudar a pensar las estrategias y soportes necesarios para enfrentarse a la tarea de la transcripción del texto con cierta seguridad. Así, pues, puede ser de gran utilidad el uso y elaboración de diagramas, esquemas, listas de palabras, que probablemente los alumnos van a necesitar en la composición de un texto. Todos estos «recursos para la escritura», accesibles y disponibles para el uso de todos los alumnos, ayudan a mejorar la confianza de los jóvenes escritores. Otra estrategia es usar una doble página extendida para anotar en la página de la izquierda las palabras, frases y otras sugerencias, mientras que en la página de la derecha se hace emerger el texto. Los programas de ordenador ofrecen, igualmente, una oportunidad para anotar las ideas iniciales del texto que permitan, más tarde, ser revisadas y utilizadas convenientemente en el desarrollo del texto.

La planificación, la transcripción y la revisión de la composición escrita se proporcionan un mutuo apoyo, en la medida en que palabras y frases son compuestas, ordenadas y releídas a lo largo de la composición. Pero, como se ha comprobado en las entrevistas analizadas, frecuentemente los alumnos escriben sin tener claro lo que tratan de decir. Por esto, es conveniente empezar el proceso escritor, hablando y discutiendo (haciendo uso del lenguaje oral) para poder clarificar el contenido y los propósitos o intenciones del texto. Este diálogo o discusión inicial pretende ayudar a los niños en los siguientes aspectos:

- Captar las ideas esenciales de lo que se quiere contar y lograr un esquema mental global del texto y, particularmente, de cómo podría terminar.
- Tener una idea de cómo el texto podría «sona», cómo podría ser su estilo.
- Imaginar una estructura para el texto, dónde reflejarla y cómo se podría unir todo para que tuviese sentido.
- Diseñar un punto de referencia, sobre el que comprobar si las nuevas ideas que surgen o se crean van en la dirección adecuada, cómo mejorarlas y cómo continuar.
- Explicitar el contenido y la estructura del texto a través de una dramatización, usando muñecos, usando imágenes... Incluso el contenido y la estructura del texto podrían versar sobre el trabajo realizado en otra asignatura, como una visita, una experiencia de laboratorio.
- Generar y practicar un lenguaje apropiado, prestando especial atención a las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

Es muy útil concretar el esbozo y la estructura del texto discutido en un plan para la construcción del texto escrito. Es conveniente ir escribiendo este plan a lo largo de la discusión. De esta forma, además de ir creando un plan para la escritura, permite modelar distintas formas de representar las ideas, como, por ejemplo:

- Secuencias de dibujos o diagramas, que muestren la historia y la experiencia en progresión.

- Mapas conceptuales, que muestren cómo evoluciona la historia en el tiempo y en el espacio.
- Horarios o cronogramas, que muestren una serie de eventos, para contar las experiencias.
- Los dibujos de los personajes con su nombre y que reflejen sus cualidades.
- Redes conceptuales que expresen las relaciones entre los personajes.
- Escenas o personajes, usando objetos, modelos, muñecos...
- Esquemas para escribir el texto.
- Listas de notas, para no olvidar las ideas.

Planificar el texto supone una inversión de esfuerzo para, posteriormente, poder controlar la construcción del texto. Por tanto, no se debe temer dedicar tiempo a ello. Planificar la escritura explícita a los alumnos el proceso escritor, a la vez que se les enseña a hacerlo por sí mismos.

De todos los aspectos mencionados, probablemente la efectividad de una composición escrita dependa fundamentalmente de la planificación de la organización del texto. En cuanto a ésta, se ha podido comprobar, en las entrevistas, que hay dos formas de enfrentarse a la misma, predominando, en casi todos los caso, la primera:

- Haciendo uso del conocimiento sobre el contenido. En este caso, el escritor produce en serie un texto, relativamente estructurado, a lo largo de las líneas que recogen lo que se ha ido pensando sobre cada sujeto de la frase.
- Estructurando cuidadosamente el texto. En este caso, el escritor se enfrenta con el contenido y las estructuras del texto, de acuerdo con su conocimiento de las distintas formas de organizar una composición escrita: estilos, géneros...

Estas formas de organizar el texto evidencian cómo debe evolucionar el conocimiento sobre la escritura en los alumnos. Sin duda, para aprender a organizar un texto, es necesario el conocimiento previo de las estructuras textuales. Una estrategia para familiarizarse con las estructuras textuales puede ser realizar una revisión extensa y atenta de textos escritos. Compartir la revisión de textos y compartir la construcción de textos, entre escritores noveles y expertos, permite, también, centrar la atención en las características de los distintos tipos de texto.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO GONZÁLEZ, R.; GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A.: «La génesis de contenido, los procesos cognitivos en la planificación de la expresión escrita», en FERNÁNDEZ DE HARO, E; GARCÍA BERBÉN, T. y LÓPEZ JUSTICIA, Mª D. (coords.): *Actas del Symposium de programas de intervención cognitiva*. Granada, Grupo Editorial Universitario, (2000), pp. 41-47.

BARDÍN, L.: *Análisis de contenido*. Madrid, Akal, 1986.

BEAR, R.: *Developing writing*. London, Hoodder & Stoughton, 2000.

BERELSON, B.: *El análisis de contenido en la comunicación*. Chicago y Nueva York, Universidad de Chicago y Universidad de Columbia, 1996.

BERNINGER, V. W.; WHITAKER, D.: «Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities», en *School Psychology Reviewe*, 22: 4, (1993), pp. 623-642.

BUTTERFIELD, E. C. (ed.): *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*. Greenwich, CT: JAI, 1994.

CAMPS, A.: *Evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar, la investigación sobre*

evaluación formativa en el área de la lengua y, especíaficamente, en el marco de la composición escrita. Madrid, CIDE, 2000.

CORBET, J.: *Supporting Inclusive Education. A connective Pedagogy*. London and New York, Routledge Falmer, 2001.

BEAUGRANDE, P. de: *Text production: toward a science of composition*. New York. Norwood, 1984.

FAYOL, M.: «From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Procresses», en *European Journal of Psychology of Education*, 6:2, (1991), pp: 101-191

FERERES PAVÍA, V.: *Enseñanza y valoración de la composición escrita.* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

FLOWER, L.; HAYES, J. R.: «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, 32: 4, (1981), pp. 223-228.

— «Images, plans and prose: The repesentation of meaning in writing», en *Written Communication*,1: 1, (1984), pp. 120-160.

FOX, D. J.: *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa, 1981.

GRAHAN, S; HARRIS, K.: «Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students», en VOGEL, A.S. (ed.): *Educational alternatives for students with learning disabilities*. New York, Springer Verlag, 1992, pp. 91-115.

GRAVES, D. H.: «A examination of writing processes of seven year old children» en *Research in the teaching of English*, 9, (1975), pp. 227-241.

HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; QUINTERO GALLEGO A.: *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid. Síntesis, 2001.

HUMES, A.: «Research on the composing process», en *Review of Educational Research*, 53: 2, (1983), pp. 201-216.

KRIPPENDORF, K: *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, 1997.

LECUONA, M. P. (dir.): *Pensar para escribir: Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid, CIDE, 1999.

MCARTHUR, CH.; GRAHAM, S.: «Learning disabled students´ composing under three methods of text production: Handwritring, word processing and dictation» *en The Journal of Special Education*, 21, (1987), pp. 22-24.

RENTEL, V. M.; KING, M. L.: *A longitudinal study of coherence in children written narratives*. Washington, National Institute of Education, 1983.

RICHARSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. Washington, American Educational Research Association, (4th edition), 2001.

RODRÍGUEZ TORRAS, F.; FERRERES PAVÍA, V.: *Didáctica de la lengua inglesa: aproximación comunicativa de la composición escrita.* Barcelona, Humanitas, 1985.

ROMERO LÓPEZ, A.: *Técnicas didácticas para la enseñanza de la composición escrita en Educación Básica.* Granada, Universidad de Granada, 1989.

ROSE, R.; GROSVENOR, I. (ed): *Doing Research in Special Education. Ideas into practice*. David Fulton Publishers, London, 2001.

SALVADOR MATA, F.: *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Archidona, Aljibe, 1997.

— *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Archidona, Aljibe, 2000.

SALVADOR MATA, F.; GALLEGO ORTEGA, J. L.: «Expresión escrita y necesidades educativas especiales. Una línea de investigación en psicodidáctica» en *Educar*, 29, (2002), pp. 145-164.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C.: «Research on written composition», en WITTROCK CM (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York, McMillan, (3rd edition), (1986), pp. 778-803.

SPERLING, M.; WARSHAUER FREEDMAN, S.: «Research on Writing», en RICHARSON, V. (ed.): *Handbook of research on teaching*. American Educational Research Association. Washington, (4th edition), (2001), pp. 370-389.

ZAMEL, V.: «Recent research on writing pedagogy», en *Tesol Quarterly*, 21: 4, (1987), pp: 697-715.

ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA (CONOCIMIENTO DEL MEDIO)[1]

Mª ÁNGELES DE LA CABA COLLADO (*)
RAFAEL LÓPEZ ATXURRA (*)

RESUMEN. En esta investigación se analizan las actividades de participación que proponen los libros de texto del conocimiento del medio, con el propósito de delimitar las habilidades que se fomentan con ellas, de cara a favorecer la ciudadanía activa. Para ello se ha elegido una muestra de libros de Educación Primaria en el área del conocimiento del medio (4 editoriales x 6 cursos = 24) publicados en la década del noventa y se ha utilizado una metodología tanto cualitativa, que nos permite describir los tipos de actividades, como cuantitativa, para cuantificar su presencia. Los resultados muestran que hay una tendencia generalizada, en todas las editoriales, a ofrecer menos actividades que requieren competencias activas (tomar decisiones, crear, desarrollar proyectos comunes) en contraposición con otras competencias cognitivas o científicas. Por otra parte, el peso y la continuidad que tienen estas competencias varía notablemente en los diferentes proyectos editoriales.

ABSTRACT. In this investigation Knowledge and Understanding of the World text book activities, designed to encourage participation, are analysed. The purpose of the investigation is to delimit the abilities stimulated by the activities, in order to promote effective citizenship. For this purpose a range of Knowledge and Understanding of the World books for Primary education published in the nineties have been chosen (4 publishing houses x 6 year groups = 24). Both a qualitative methodology, which allows us to describe the types of activities, and a quantitative methodology, which allows us to quantify its presence, have been used. The results show that there is a generalised tendency, in all publishing houses, to offer fewer activities that require active competences (making decisions, creating, developing group projects) in contrast to other cognitive and scientific competences. Also the weight and continuity of these competences vary remarkably in the different editorial projects.

(*) Universidad del País Vasco

(1) Este trabajo es parte de una investigación subvencionada por la UPV-EHU (1/UPV 00024.354-H-13892/2001).

INTRODUCCION

En las últimas décadas han resurgido, con cierta fuerza, las reivindicaciones de educación para la ciudadanía (Audigier, 1999; Cogan y Derricot, 2000; Hicks, 2001; Naval, Print y Veldhuis, 2002). Sin embargo, su definición es problemática porque depende del concepto de democracia que se adopte. Desde una posición minimalista se puede entender como preparación para la responsabilidad y la participación política, mientras que desde una posición más «holista» implica la capacitación y ejercicio de la cultura democrática. La participación se convierte en un reivindicación clave, que supone diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que favorezcan, conocimientos, habilidades y valores para el ejercicio responsable de los derechos y la convivencia.

Las propuestas metodológicas para el desarrollo de la ciudadanía activa cubren, asimismo, un amplio espectro de posibilidades (Kerr, 1999). En un extremo se sitúan aquellos enfoques didácticos más reduccionistas, fundamentalmente orientados a la transmisión de información y generalmente dirigidos a toda la clase, con pocas oportunidades de estimular la interacción. En el otro extremo, las interpretaciones más abiertas pretenden capacitar para la participación, tanto en el contexto escolar como comunitario. Desde esta perspectiva, se enfatiza la importancia de potenciar experiencias de aprendizaje compartidas, ya que es así como se pueden desarrollar las capacidades del ciudadano del siglo XXI: analizar de forma crítica, tomar decisiones, comunicarse, negociar, buscar soluciones creativas, etc. (Durr, Spajic y Ferreira, 2000; Morris y Cogan, 2001; Marco Stiefel, 2002).

Los sistemas educativos, tradicionalmente dedicados a transmitir hechos y conceptos, han ampliado el abanico de contenidos, estrategias y habilidades, para responder a los retos de ciudadanía que se les plantean a las sociedades complejas de nuestro tiempo. Esto ha supuesto un importante debate sobre los diferentes niveles de complejidad y riqueza de los contenidos de aprendizaje (saber, saber hacer, saber estar), así como de las estrategias metodológicas (MEC, 1990; Coll, 1992; Rajadell, 2000). En este contexto se han revitalizado las propuestas de aprendizaje activo (Schwartz y Pollinshuke, 1995; Lunenberg y Volman, 1999) y aprendizaje cooperativo (Sharan y Cagan, 1985; Kutnick y Rogers, 1994; Emmer y Gerwels, 2002), que nos aportan interesantes reflexiones sobre las condiciones a tener en cuenta a la hora de diseñar y valorar las actividades de participación para favorecer competencias de ciudadanía.

- El aprendizaje, ya sea individual o grupal, se hace relevante en la medida en que se favorecen habilidades de autonomía y autorregulación (Niemi, 2002). Es necesario que las actividades permitan buscar el conocimiento en diferentes fuentes de información, incluidas las redes electrónicas, utilizar la información críticamente, discutir las posibles soluciones, realizar proyectos, elaborar nuevas soluciones a problemas, establecer objetivos, autoevaluarse.
- El aprendizaje en grupo estimula el desarrollo de habilidades de colaboración cuando se potencia la cooperación (Johnson y Johnson, 1987). En este sentido se subraya que es imprescindible: 1) plantear la tarea con interdependencia positiva entre los miembros del grupo, es decir, de modo que la aportación de todos y cada uno sea imprescindible para la consecución

de la tarea y; 2) establecer con claridad las responsabilidades, funciones y tareas que cada participante debe aportar al grupo.

Además, desde estos planteamientos se pone de relieve que la riqueza de las actividades grupales sólo se potencia en la medida que los libros de texto aportan pautas adecuadas. En este sentido, si se quiere que el trabajo en interacción con otras personas sea un contexto rico de aprendizaje (Galton y Williamson, 1992; Reynolds, 1997) es preciso ofrecer pautas sobre «qué hacer», con modelos o guías de preguntas que orienten el sentido de la actividad pero, también, pautas de «cómo hacer» y «cómo actuar» en el trabajo en grupo. Son particularmente destacables las consignas del debate, solicitando contraste de información, intercambios de puntos de vista y consensos (Berkowitz, 1985; Howe y Tolmie, 2000).

Finalmente, destacar que el trabajo por proyectos (Ladewski, Krajcik y Harvey, 1994; Krajcik y otros, 1994; Lacueva, 2000) constituye una alternativa con gran trayectoria histórica para favorecer el desarrollo de competencias de ciudadanía (proponer, contrastar, decidir, valorar). Fundamentados en las ideas de autores clásicos (Freire, Freinet, Dewey y Kilpatrick), los proyectos se centran en una temática del currículum y pueden estar relacionados con el conocimiento del medio social, natural o tecnológico. Se utilizan las experiencias, para que las alumnas y los alumnos, mediante un proceso de investigación o trabajo cooperativo sistemático, no reducido a una actividad puntual, puedan dar respuesta a un reto o problema. Los proyectos, cuando están bien planteados, exigen que los miembros del grupo planifiquen, indaguen y elaboren productos o resultados que se presentan o comunican a otros. En este sentido algunos autores diferencian entre los verdaderos proyectos y otras actividades que no cumplen estas condiciones, por muy estructuradas que estén (Lacueva, 2000: p. 267): los ejercicios del texto, las auditorías ambientales, las experiencias de laboratorio, las observaciones totalmente pautadas, los ejercicios o fichas de trabajo, por muy ingeniosas o elaboradas que sean y los informes.

OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar las actividades de participación que proponen los libros de texto del conocimiento del medio de Educación Primaria, para delimitar las habilidades que fomentan y la forma en que lo hacen. Más concretamente, cabría especificar los siguientes objetivos:

- Delimitar las actividades de interacción social, describiendo las diferentes tipologías que aparecen en los libros y precisando las habilidades de participación subyacentes.
- Especificar la presencia porcentual, analizando en cada proyecto editorial la frecuencia de cada tipología sobre el conjunto total de actividades, para concretar tendencias.
- Analizar la continuidad que tienen a lo largo de la etapa primaria los diferentes tipos de actividades de participación, delimitando cómo se distribuyen por ciclos educativos.
- Describir las pautas que se ofrecen para ver en qué medida los libros de texto tienen en cuenta las recomendaciones psicopedagógicas.
- Identificar los modelos de ciudadanía potenciados en los proyectos editoriales, teniendo en cuenta qué actividades de participación tienen o no presencia, qué peso específico se les otorga, qué pautas ofrecen y con qué continuidad se distribuyen a lo largo de la etapa.

METODOLOGIA

Se ha tomado una muestra de 24 libros de texto del conocimiento del medio publicados en la década de los noventa, con posterioridad a la Reforma, constituida por cuatro editoriales (Santillana, Bruño, Elkar y Erein) y los seis cursos de primaria (6 x 4=24). Se han elegido estas editoriales, aproximadamente el 25% de las existentes, por estar entre las más utilizadas en la Comunidad Autónoma Vasca, de acuerdo a los estudios disponibles. Elkar y Erein son dos de las editoriales vascas con mayor influencia en las escuelas de la Comunidad, mientras que Santillana y Bruño son editoriales que están entre las cinco primeras del mercado español (Gimeno, 1995) y con una importante resonancia en el ámbito vasco. De hecho, Elkar junto con Santillana, Erein y Bruño poseen la mayor cuota en las escuelas de Educación Primaria vascas, superando el 75% del mercado (Isasi y Erriondo, 1996).

Inicialmente se revisaron, una por una, todas las actividades de los libros de texto de la muestra, para descartar todas aquéllas que no estaban claramente formuladas como grupales. Después, con las actividades que pedían de forma explícita algún tipo de interacción se procedió a recoger información, identificando la acción o acciones concretas que se demandan en cada actividad (describir, analizar, comentar, debatir, encuestar, experimentar, crear...). Finalmente, teniendo en cuenta las habilidades subyacentes, se procedió a extraer las categorías de análisis (tabla I), agrupando las actividades en función de sus características comunes. Así pues, para la construcción de las categorías se ha utilizado una metodología inductiva.

TABLA I

Tipos de actividades grupales que aparecen en los libros de texto

Actividades psicomotrices
*Actividades corporales: danzar, jugar con el balón.
*Actividades manuales y decorativas: hacer (adornos, cuadros, máscaras), recortar.
Actividades que requieren habilidades cognitivas
*Básicas: responder, recordar, identificar, recoger información, escribir, completar, localizar.
*Complejas: relacionar, clasificar, analizar, comparar, redactar informes, interpretar.
Actividades que enfatizan la comunicación sobre cuestiones sociales
*Actividades de comunicación o intercambio básico entre los compañeros del grupo: describir, comentar.
*Actividades de deliberación: discutir, debatir, valorar, extraer conclusiones, consensuar...
*Actividades de dramatización: *role-playing*.
Actividades orientadas al conocimiento y uso del método científico
*Actividades que sólo piden debate o algún tipo de reflexión sobre cuestiones naturales y tecnológicas.
*Actividades que únicamente piden la manipulación o experimentación: experimentar, construir.
*Actividades que piden tanto debate o reflexión como manipulación o experimentación: planificar, experimentar y presentar; plantear hipótesis, experimentar y elaborar conclusiones.
Actividades que requieren iniciativa y toma de decisiones
Elegir (temas, personas), recoger propuestas, decidir (normas), proponer (mejoras).
Actividades creativas
Reciclar, elaborar, inventar (juegos, máquinas...), crear, imaginar.
Actividades que requieren tareas múltiples y elaboración de proyectos
Organizar y realizar fiestas; planificar y realizar salidas; trabajar con los media; hacer exposiciones y murales.

En cuanto al procedimiento de análisis, y de acuerdo a las tendencias de investigación de libros de texto (Beck y McKeown, 1991; Lebrún y otros, 2002) se ha seguido un doble proceso metodológico que nos ha permitido, una vez codificadas las actividades: 1) cuantificar la presencia y; 2) describir las tipologías encontradas (Taylor y Bogdan, 1986; Ryan y Bernard, 2000).

Desde el punto de vista cuantitativo, primero se ha asignado categoría a cada actividad grupal de participación, en todos los libros de texto, y después se ha cuantificado el número de actividades dentro de cada tipología. De esta manera, se han calculado las frecuencias de aparición de ciertas actividades frente a otras, teniendo en cuenta cada ciclo educativo y la línea de continuidad existente en toda la etapa de Educación Primaria

Para analizar las actividades desde el punto de vista cualitativo se han tenido en cuenta: a) la temática de la actividad y área de conocimiento; b) la escala de interacción y; c) las pautas. Así, se pretende describir cualitativamente en qué consisten las actividades englobadas dentro de cada categoría y su estructuración interna, haciendo especial hincapié en el análisis de las habilidades subyacentes.

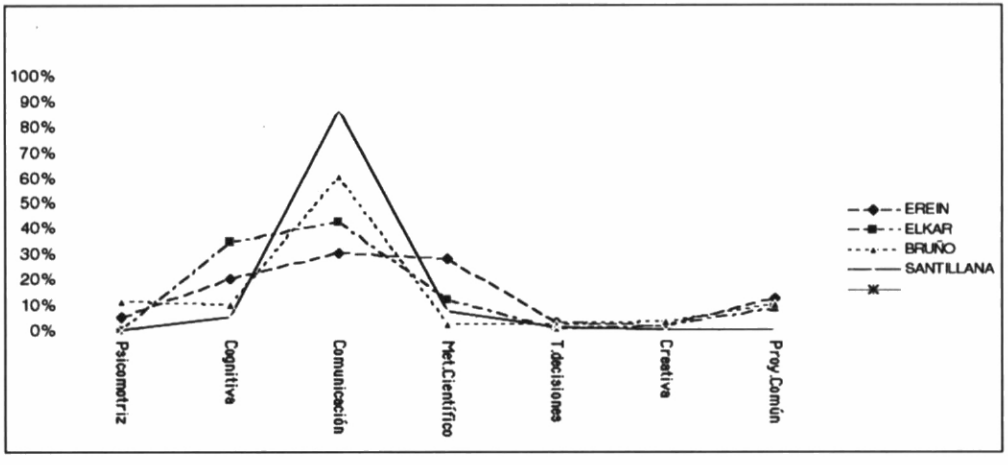
PERSPECTIVA GENERAL DE LOS RESULTADOS

Tal y como se puede apreciar en el gráfico I, una gran parte de las actividades de participación que plantean los libros de texto se concentran en el eje de actividades que contribuyen al desarrollo de competencias básicas para la participación: competencias cognitivas, competencias de comunicación y uso de la experiencia social.

Por el contrario, se observa, en todas las editoriales, una tendencia generalizada a reducir, al mínimo, las actividades para el fomento de las competencias más activas, orientadas a la participación directa (toma de decisiones, actividades creativas, actividades para el desarrollo de proyectos comunes).

GRÁFICO I

Porcentaje de presencia de cada tipología sobre el conjunto de actividades de primaria



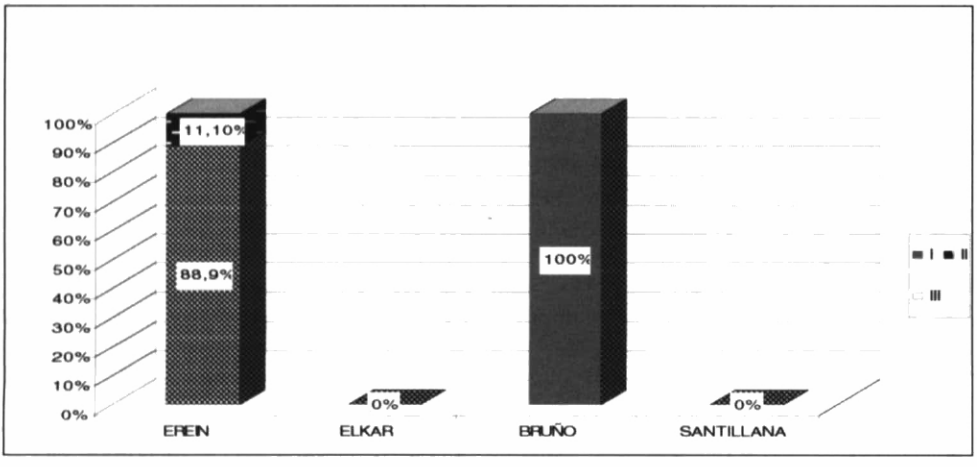
ACTIVIDADES PSICOMOTRICES

Las actividades psicomotrices se trabajan, fundamentalmente, en el primer ciclo de primaria y aparecen, tal como se aprecia en el gráfico II, tan sólo en dos editoriales (Erein y Bruño).

ción de la tarea es fruto de la participación cooperativa. Más numerosas que las anteriores son las actividades de expresión musical (cantar, recitar, vocalizar), que, junto con los juegos rítmicos (dar palmas, seguir el ritmo), fomentan una cierta cohesión de grupo en actividades lúdicas de aula.

GRÁFICO II

Presencia de las actividades psicomotrices en cada ciclo (sobre etapa)



Desde el punto de vista de los objetivos de la ciudadanía activa, nos parece importante destacar el componente cooperativo de algunos juegos que trabajan habilidades psicomotrices. Hemos encontrado dos variedades. Por un lado, están los juegos de expresión corporal y los juegos con balón, que requieren tanto precisión de movimientos como coordinación con los compañeros, presentados como competiciones lúdicas entre grupos. Por otro lado, están las actividades dirigidas al desarrollo de habilidades manuales o decorativas que demandan, por ejemplo, hacer un cuadro o un calendario escolar. En muchos casos, se pide la aportación de los miembros del grupo al servicio de un objetivo común, de modo que la culmina-

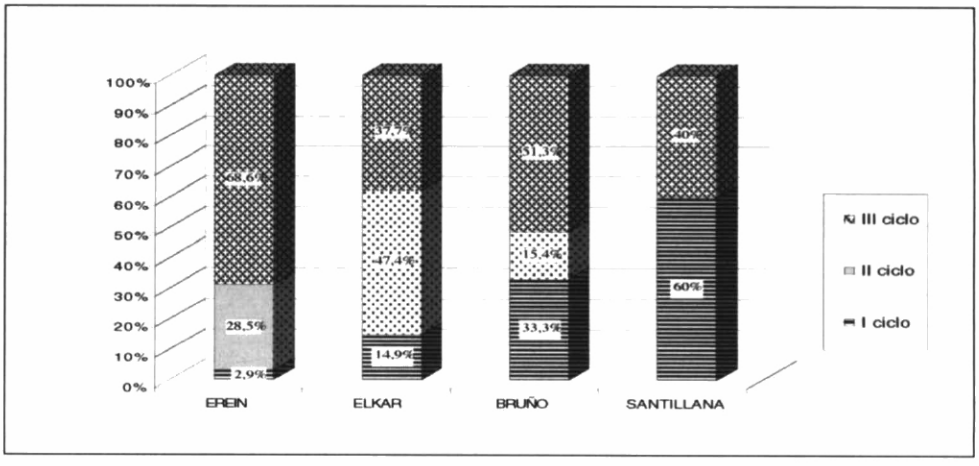
LAS ACTIVIDADES QUE FOMENTAN HABILIDADES COGNITIVAS

Según el tipo de acciones podemos diferenciar entre actividades que fomentan habilidades cognitivas básicas –responder, recordar, localizar, describir, identificar, rellenar fichas, completar, recoger información– y complejas –analizar, clasificar, relacionar, comparar, calcular, redactar informes, resumir.

Su presencia porcentual y continuidad varía notablemente, como se aprecia en el gráfico III. En general, se aprecia un tratamiento continuado de este tipo de actividades a lo largo de la etapa de primaria en todas las editoriales analizadas, aunque con tendencias bien diferenciadas.

GRÁFICO III

Presencia de las actividades cognitivas en cada ciclo



En general, predominan las actividades complejas, si bien cada editorial muestra cierta preferencia por algún tipo concreto, como analizar (Elkar) o redactar informes (Santillana).

Entre los elementos más ricos que hemos encontrado en este tipo de actividades, cabe destacar las consignas de intercambio de puntos de vista (por ejemplo, cuando se les pide que se junten en grupo para analizar, buscando las causas y/o extrayendo conclusiones), aunque lo cierto, es que constituyen más bien la excepción que la regla. Finalmente, apuntar que se trabajan fundamentalmente a escala de pequeño grupo, aunque también hay tareas, como la elaboración de murales, para realizar en el grupo-aula (Erein, Elkar).

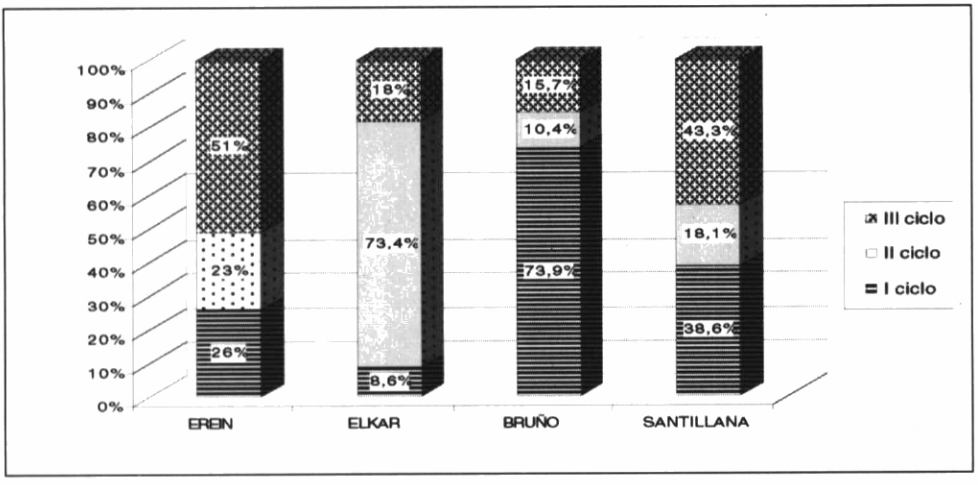
ACTIVIDADES QUE PIDEN COMUNICACIÓN SOBRE CUESTIONES SOCIALES

Estas actividades pueden ser clasificadas en tres tipos: actividades de intercambio básico entre compañeros, deliberación y dramatización. Tomadas globalmente hay que señalar que ocupan el lugar más destacado dentro de las actividades grupales y de interacción, con presencia continuada a lo largo de toda la etapa, si bien su distribución varía: Bruño tiene dos terceras partes en primer ciclo, Elkar un porcentaje similar en el segundo, Erein la mitad en el tercer ciclo y Santillana las reparte de forma relativamente equilibrada entre ciclos.

Las *actividades de comunicación o intercambio básico entre los compañeros del grupo* suponen compartir contenidos culturales, experiencias y vivencias: a) describir (lectura interpretativa); b) comentar (portada, imagen, problema); o c) hablar sobre cuestiones de la vida cotidiana (hábitos, normas, conflictos, alimentos, salud, juegos, casa, escuela, pueblo, problemas sociales (emigración, trabajo) o ambientales, experiencias personales y sentimientos. No es habitual su presencia continuada a lo largo de todos los ciclos de primaria (Santillana), ya que la mayoría de las editoriales tienden a

GRÁFICO IV

Presencia de las actividades de comunicación en cada ciclo



concentrar gran parte en un único ciclo (Bruño, Erein en el primer ciclo y Elkar en el segundo).

El potencial participativo y riqueza del intercambio básico varían en función de lo que se requiere y del tipo de contenido al que se aplica. Así, «comentar» que se identifiquen y describan los elementos reconocibles en una imagen nos sitúa ante una perspectiva muy limitada. Por el contrario, «interpretar» una escena imaginando lo que dicen los personajes o una serie de viñetas con una situación problemática (pataleta de un niño ante la frustración de no conseguir un juguete) plantea opciones más activas, que implican la participación y el intercambio de opiniones. Por otra parte, frente a las tareas relacionadas con contenidos disciplinares meramente descriptivos, las actividades que exigen presentar ante compañeros vivencias, conocimientos y expectativas personales («cosas que me pasan», «juegos que recuerdo», «trabajo de los padres», «qué te gustaría») constituyen un formato teóricamente más adecuado de cara a la participación. Finalmente, la riqueza de lo que se comenta viene favorecida cuando se ofrecen pautas que implican la participación directa, preguntando «qué se puede hacer», por ejemplo para evitar los efectos contaminantes de las pilas. En definitiva, parece que las limitaciones de una consigna que es simple (comentar, describir) se superan, o bien ofreciendo una batería de preguntas destinadas a recoger la visión personal y de los otros, o bien pidiendo una acción complementaria (comentar-valorar, comentar-contrastar opiniones, comentar-comparar y comentar-sacar conclusiones).

Las *actividades de deliberación* solicitan explícitamente el debate sobre cuestiones interpersonales o sociales y se formulan tanto a escala de pequeño grupo como de grupo-aula. En líneas generales, Bruño y Santillana tienden a plantear los debates en el marco del grupo-aula, mientras que Elkar y Erein fomentan los debates en pequeño grupo. Las editoriales tratan, en general, de presentar las actividades de debate en toda la etapa de

primaria, aunque, a pesar de ello, tienden a aparecer con mayor frecuencia en un ciclo: Bruño en el primer ciclo, Elkar en el segundo y Erein en el tercero. La única editorial que no les otorga continuidad es Santillana, que únicamente las trabaja en el último curso.

El tipo de participación que favorece las actividades de debate depende, una vez más, de la consigna, las pautas para el debate y, en este caso, también de la temática. La naturaleza del tema y su modo de presentación es una cuestión relevante, ya que su mayor o menor riqueza posibilita o limita el potencial de debate, máxime cuando la formulación de muchas actividades se reduce a señalar el tema que se ha de debatir, y no pide otra cosa que comentar lo aprendido o conocido desde un único enfoque. Desde una perspectiva claramente más rica, pero minoritaria, se plantean problemas disciplinares (de historia por ejemplo) en torno a puntos de vista divergentes (el esclavismo de los indígenas). La presentación de imágenes en torno a un tema es otro modo a través del cual se interroga sobre la funcionalidad/necesidad de ciertos servicios, o el debate sobre dualidades (causas o consecuencias, ventajas y desventajas), ampliando así las posibilidades de intervención participativa de los alumnos. Una de las fórmulas más empleadas es la presentación de problemas sociales cercanos o globales (racismo en el medio próximo, abandono de animales en verano, desequilibrio ecológico producido por el hombre). En menor medida se utilizan para el debate los dilemas (desarrollo tecnológico/paro) y el planteamiento de situaciones problemáticas en torno a la convivencia (hogar, aula, vecindad), cuestiones que entroncan con la resolución de conflictos. Por último, en algunos casos, el tema de deliberación se centra en torno a hipótesis (¿qué pasaría si...?), ideas («algunos progresos conllevan otros»), opiniones sociales y creencias ligadas al conocimiento cotidiano.

Por lo que respecta a las pautas, su mayor o menor amplitud, repercute en la calidad y en este sentido cabría reconocer diferentes formatos, en función de su riqueza:

- Limitarse a plantear la consigna de debate junto al tema a tratar.
- Enmarcar el debate en torno a una pregunta o una batería de preguntas, cuya riqueza, radica en su naturaleza y no en el número. De hecho, a veces nos encontramos con una pregunta que plantea una hipótesis o un problema y favorece por tanto las habilidades de autonomía de los participantes, en contraste con aquellas situaciones en que se proporcionan muchas preguntas orientadas a buscar respuestas afirmativas, negativas o puramente descriptivas «¿es tu comarca verde?, ¿se ve abundante vegetación?».
- Solicitar trabajo previo al debate, que puede ser de carácter individual o de pequeño grupo y que tiene como objeto fundamentar el debate en la información. Habitualmente, en este tipo de casos, se dan pautas para recabar información (libros, entrevistas, encuestas) así como para estructurarla (cuadros, tablas).
- Ofrecer materiales organizados con contenidos que reflejan perspectivas divergentes. En estos casos se dan pautas para el análisis de dichos materiales, que sirven como trabajo de documentación previo, así como un guión de debate en el que se pide la toma de perspectiva, el razonamiento en torno a las

decisiones a tomar, la reflexión de las ventajas y desventajas.

- Solicitar una elaboración posterior al debate que complete su significado o dé sentido a la tarea. La actividad va más allá de la mera discusión, pues se pretende que, tras el debate, las alumnas y los alumnos escriban los resultados o elaboren murales donde hagan valoraciones, extraigan conclusiones, consensuen o propongan mejoras.

Los libros de texto no parecen ajenos a la importancia de ofrecer pautas de tarea pero, frente a una existencia bastante alta de las guías-preguntas para estructurar el debate, son claramente minoritarios los otros aspectos citados. Por otra parte, son prácticamente nulas las referencias a las pautas de participación. Tan sólo una editorial (Elkar) lo hace. Así, junto a la recomendación de invitar a un experto se sugieren ocho pautas: 1) identificar las preocupaciones o dudas y preparar las preguntas; 2) organizar quiénes han de formular las preguntas; 3) elegir moderador; 4) respetar los turnos de palabra; 5) hablar de forma individual y sin hacer mucho ruido; 6) respetar las opiniones y escuchar con atención; 7) seguir el hilo del tema sin pasarse a otros; y 8) tomar notas y realizar una ficha de resumen.

Las *actividades de dramatización* ponen énfasis en la comunicación verbal y no verbal a través del *role-playing*, que posibilita al grupo tanto la reproducción y vivencia de experiencias sociales, como la adopción de roles y el uso de la empatía. Bruño plantea estas actividades, sobre todo, en el primer ciclo, mientras que Erein y Elkar lo emplean en el segundo. La temática social es, a menudo, el referente de las actividades de dramatización, introduciendo los roles de trabajadores y empresarios ante un problema laboral (Elkar IV), o los roles desempeñados en los distintos sectores de producción (Bruño III). El ámbito político-institucional apenas aparece, pero hemos encontrado algún caso muy rico (Erein III), que fomenta la participación mediante el ejercicio de simulación de un pleno municipal, a través de pautas muy estructuradas para el debate y su resolución.

ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN ORIENTADAS AL MÉTODO CIENTÍFICO

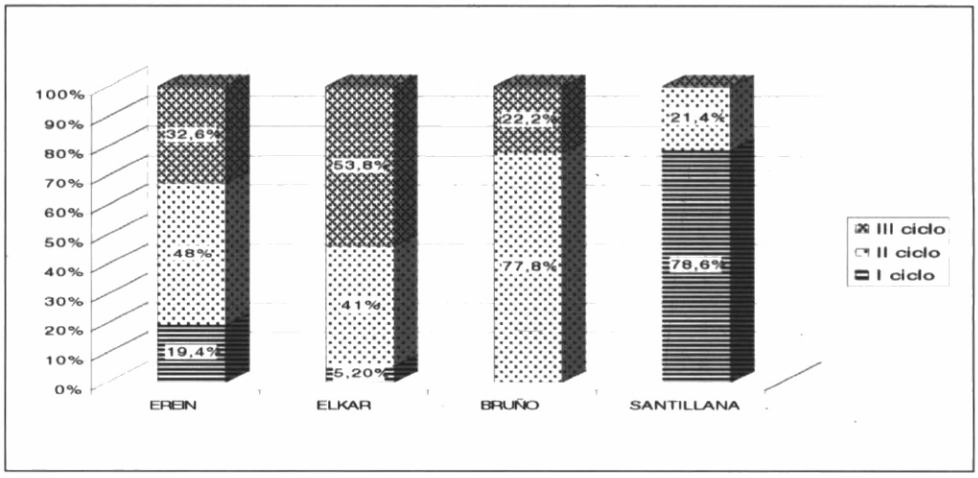
La importancia de las actividades orientadas al método científico a lo largo de la Educación Primaria es bastante desigual, tanto en lo que se refiere a su distribución por ciclos, como en lo que se refiere a su tipología pero, en general, su continuidad es alta.

Cabe observar tantas tendencias como editoriales. Santillana las polariza en el primer ciclo, especialmente en el primer curso, solicitando únicamente «comentar», «debatir» o «plantear hipótesis explicativas» en torno a algunos hechos de la naturaleza (¿por qué hay más vegetación en el oasis que en el desierto?). Bruño coloca gran parte de estas actividades en el segundo ciclo, y dándoles un carácter exclusivamente experimental. Elkar ubica más de la mitad de las actividades científicas en el tercer ciclo y utiliza tanto el debate de hipótesis como la experimentación. Finalmente, Erein las distribuye por todos los ciclos y habitualmente las propone con las tres fases del proceso científico.

Así pues, algunas editoriales tienen en cuenta las consideraciones psicopedagógicas, en cuanto a la necesidad de no reducirlas a pura experimentación (Howe, 2000). Si bien es verdad, que, algunas actividades tan sólo demandan manipulación o experimentación con consignas tales como observar, construir, no es así en la mayoría de los casos. Por

GRÁFICO V

Presencia de las actividades orientadas al método científico en cada ciclo



un lado están las actividades que demandan al grupo algún tipo de reflexión o debate en torno a la planificación y el planteamiento de hipótesis –explicar, debatir, contrastar opiniones, extraer conclusiones–. Por otro lado, aquéllas que demandan las tres fases del método científico: plantear hipótesis, experimentar y elaborar conclusiones.

La mayor parte de las actividades científicas se realizan habitualmente en pequeños grupos. En menos casos (Santillana) tienen lugar a nivel de grupo-aula, o en parejas (experimentación con los sentidos). Excepcionalmente, se recurre a la ayuda de una persona adulta en situaciones de riesgo, porque se utiliza el fuego o algún aparato eléctrico (Bruño).

LAS ACTIVIDADES QUE REQUIEREN INICIATIVA Y TOMA DE DECISIONES

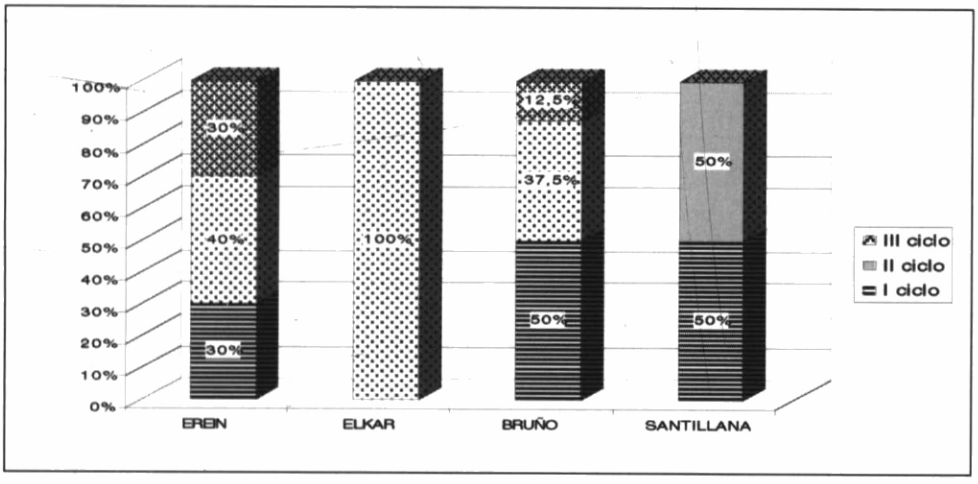
Este tipo de actividades –recoger propuestas, decidir normas, elegir temas y personas, o proponer reglas y mejoras– poseen un peso insignificante en el conjunto de tareas de participación, a pesar de su supuesta importancia. Además, en general, como se observa en el gráfico VI, tienden a reducirse en los ciclos superiores e incluso a desaparecer.

Las editoriales analizadas procuran realizar estas actividades tanto a escala de aula como de pequeños grupo. Por lo que se refiere a la continuidad se observan tres tendencias: 1) presencia continuada en toda la Educación Primaria (Erein con un porcentaje bastante equilibrado en los tres ciclos y Bruño con un porcentaje descendente); 2) presencia anecdótica en los dos primeros ciclos (Santillana); y 3) concentración en el segundo ciclo (Elkar).

En algunas editoriales (Elkar), se vinculan a temáticas medioambientales (basura, contaminación), mientras que en otras (Santillana) se centran en la mejora de la calidad de vida de los grupos humanos (disminuidos). Más elaboradas y secuenciadas son las actividades de las otras dos editoriales (Bruño y Erein). Se observa un esfuerzo por graduar la complejidad a lo largo de la etapa, tanto en la

GRÁFICO VI

Presencia de las actividades orientadas a la toma de decisiones en cada ciclo

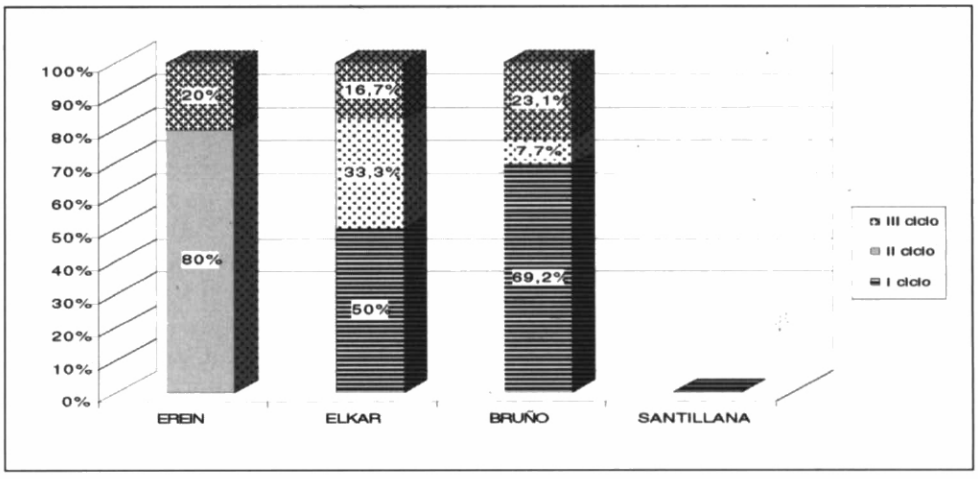


temática como en la estructuración de las pautas, graduando la toma de decisiones, primero, con aspectos vivenciales concretos, y, posteriormente, con cuestiones más generales ligadas a la vida social. Así, en los primeros cursos se comienza por la elección compartida del nombre y del número de componentes del grupo, la elección de una tarde dedicada al juego, el establecimiento de normas de aula. A partir del segundo ciclo aparecen otras cuestiones como la elección de un viaje y las propuesta de mejora (en el hogar, la escuela, la ciudad).

Nos hemos encontrado algunas actividades realmente bien construidas desde el punto de vista de las pautas que se ofrecen para la participación. En el primer ciclo, se pide la identificación de problemas y la elaboración de alternativas. En el segundo ciclo, se plantea decidir entre propuestas divergentes que han de ser elaboradas, defendidas, contrastadas, y, por último, elegidas. Las pautas orientan el trabajo, en pequeño grupo, tanto para la discusión de las ventajas y desventajas de cada opción como para la elección, mediante votación. Otro tipo de pautas impulsa el debate de grupo en torno a las carencias y el análisis de problemas y necesidades, de modo que la toma de decisiones se hace en base a las expectativas de mejora, en las cuales confluyen gustos, intereses e ideas y creencias de los miembros del grupo. Finalmente, hay que resaltar aquellas actividades que reclaman la redacción escrita de la propuesta decidida y su envío, como petición, a los cargos públicos (Escuela, Ayuntamiento, Gobierno Vasco). De este modo, la toma de decisiones está vinculada a la participación y a la intervención en los asuntos públicos. Frente a este tipo de actividades bien construidas existen otras que únicamente demandan la yuxtaposición de gustos y preferencias, sin considerar otros elementos, tales como los criterios de selección.

GRÁFICO VII

Presencia de las actividades creativas en cada ciclo



LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS AL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS

Estas actividades están orientadas a la producción, a partir de una serie de elementos previos, de algo nuevo que trasciende lo ya conocido mediante la aplicación de la imaginación y el ingenio, dando una respuesta al problema planteado, con consignas como «inventar», «crear», «imagina» y «reciclar».

Ocupan un lugar claramente minoritario dentro del conjunto y sólo las desarrollan tres editoriales (Bruño, Erein y Elkar). Bruño es la que más importancia les otorga, recogiéndolas a lo largo de toda la etapa, aunque concentrándolas más en el primer ciclo. Elkar también las plantea a lo largo de toda la primaria, pero en menor número, y con una aplicación bastante heterogénea de los ámbitos de creatividad. Erein, a su vez, las concentra en los ciclos superiores, más en segundo, con tareas bien pautadas, sobre todo en el ámbito científico-técnico, en donde la creatividad se plantea como fruto de la cooperación.

La creatividad se trabaja en diferentes ámbitos:

- El ámbito del reciclaje de materiales es el que más presencia tiene en todas las editoriales. Así, se les demanda construir objetos nuevos a partir de otros viejos y en desuso (Elkar V), crear figuras (marionetas, animales) a partir de la elaboración de pasta de papel (Erein IV) o inventar nuevos usos para los objetos cotidianos (Bruño V).
- En el escenario vinculado a las necesidades cotidianas (alimentación-Elkar II, ocio-Erein III) se plantean actividades sencillas como elaborar un menú o inventar nuevos juegos.
- La creatividad aplicada a la realidad social se manifiesta a través de propuestas de mejora de las fiestas locales (Elkar III) o mediante la imaginación de lugares ideales (Erein V).
- El ámbito científico-técnico es un espacio para el desarrollo de la

creatividad, mediante la demanda de creación de un juego a través de un circuito eléctrico (Bruño VI) o de un nuevo artilugio que funcione (Erein II, IV) a través de una tarea de grupo bien pautada que exige pensar, comentar, diseñar, construir, probar, mostrar y explicar a los compañeros.

- El ámbito científico-social es utilizado especialmente por Bruño (I y II). En este caso, la lectura de las huellas y signos que muestran los personajes de una viñeta sirve para crear hipótesis sobre sus características (personalidad, ...) o sobre lo que dicen y hacen.
- El ámbito del lenguaje oral y plástico es usado especialmente por Bruño: creación de historias a partir de una serie de objetos elegidos, reconstruir historias a partir de viñetas o frases, crear una poesía, ...

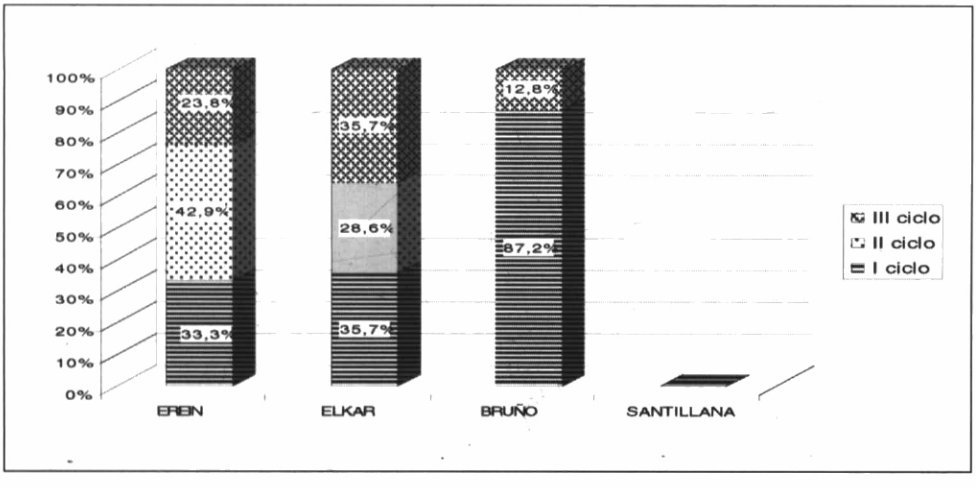
LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS A ELABORAR PROYECTOS COMUNES

Estas actividades, que parten de una pregunta o propuesta, suponen la planificación y la realización de un producto, exigiendo un trabajo de colaboración a través de tareas múltiples y distintos niveles de interacción. En general, tienen una presencia mayor que otras actividades de participación activa, tales como toma de decisiones o actividades creativas, con porcentajes en torno al 10% (ver gráfico I) en tres editoriales, que, además, le dan una cierta continuidad, grande en Elkar y Erein, y menor en Bruño.

- La *fiesta* es un formato utilizado especialmente en el primer ciclo y, en mucha menor medida, en los ciclos superiores. El motivo sobre el que se estructura está relacionado con la organización de un día de juego o la elaboración de una merienda (Elkar II). Este aspecto

GRÁFICO VIII

Presencia de las actividades orientadas a proyectos comunes en cada ciclo



lúdico ligado a los intereses vivenciales se manifiesta con mayor continuidad a lo largo de los dos cursos del primer ciclo en otra editorial (Bruño). En otros casos (Erein I y II), la fiesta adquiere un contenido cultural, ligado a la Navidad. En los ciclos superiores aparece la propuesta de fiesta, a través de un festival de cultura popular vasca (Elkar IV y V).

- Las *salidas* constituyen un proyecto muy habitual en los libros de texto, especialmente en los dos últimos ciclos de dos editoriales (Elkar y Erein), que presentan diferentes escenarios. Las salidas al medio natural son empleadas para hacer trabajo de campo, mediante la observación de plantas, árboles (Erein III y V), animales (Erein III y IV) o ecosistemas del parque (Elkar VI). Suelen estar bien pautados, ofreciendo una programación detallada de los objetivos, materiales a emplear, procedimientos de trabajo y actitudes a tener en cuenta. Por el contrario, las salidas al medio económico, que se centran fundamentalmente en el conocimiento del sector primario (visitas a: caserío, central lechera, matadero) o entrevistas (pastor, pescador) carecen de pautas precisas. Su carácter opcional, así como su uso mínimo (Elkar III), limitan el alcance de estos proyectos. Se recurre, en menor medida, a otros escenarios. Así, en el medio urbano, se desarrolla un proyecto de análisis de la basuras, bien pautado, repartiéndose por grupos las zonas, y se ofrece, de forma opcional, la visita a un establecimiento donde tienen lugar procesos de reciclaje (Erein V). Las salidas al medio cultural se centran en la visita a un museo (Elkar IV) o a una cueva prehistórica (Elkar V) y, en ambos casos, la carencia de pautas limita su riqueza. No ocurre lo mismo con las salidas al medio geográfico. El viaje de fin de curso (Erein IV) que, en este caso, posee un carácter lúdico y académico, es un proyecto bien pautado que pide debatir y resolver problemas, analizar, seleccionar, tomar decisiones, planificar el itinerario, organizar los recursos y la distribución de responsabilidades y elaborar síntesis, mediante un tríptico informativo de carácter publicitario que resuma el viaje a la vuelta del mismo.
- El *trabajo con los media* está dirigido a elaborar productos impresos o audiovisuales usando, según los casos, recursos tecnológicos, estrategias organizativas y discursos o formatos propios de los medios de comunicación. Algunas editoriales emplean este tipo de trabajos en el segundo ciclo, para elaborar un programa de radio (Erein III) o hacer publicidad adecuada a cada medio: TV, radio, prensa (Erein IV). En el primer caso, el proyecto se vincula a contenidos académicos (a elegir en el grupo) y se ofrecen pautas sobre los recursos a emplear y la forma de organización, mediante breves consejos sobre el reparto del trabajo, la estructura del programa y los comportamientos. Sin embargo, no hay referencias a las diferentes alternativas de programación o presentación de los contenidos. En el segundo caso, cada grupo de trabajo elige un medio y realiza un tipo de publicidad ajustado sobre un producto ficticio. La actividad no posee más pautas, pero se ubica tras otra actividad de análisis que

ofrece parámetros o indicadores suficientes para estructurar la secuencia publicitaria y realizar un trabajo crítico (¿qué nos venden?, ¿a quién va dirigido?, ¿qué información nos ofrecen acerca del producto?, ¿qué argumentos nos muestran para comprarlo?, ¿son verdaderas las razones presentadas?). Los diferentes formatos que posee en los media se plantean en el proyecto de organizar una sesión de radio o televisión (Elkar IV). En este caso, es necesario repasar el conocimiento sobre los medios reproduciendo la estructura de los programas (encuestas y entrevistas en la calle, mesas redondas, publicidad). Por último, una editorial realiza este tipo de proyectos en los dos cursos del ultimo ciclo en torno la elaboración de un periódico (Bruño V y VI). En ambos casos se dan pautas, siendo un trabajo clásico de cooperación que exige el reparto de responsabilidades (director, redactores) y tareas (secciones del periódico). También se hace referencia a una tarea más técnica (diseño, rótulos, montaje), encargándose de la misma uno o más grupos. Este proyecto exige, junto con la planificación y decisión, tareas creativas, máxime si se tiene en cuenta que pide tanto noticias verdaderas como inventadas (Bruño V).

- *Representaciones y juegos*, ligados habitualmente a la construcción de objetos o escenarios (máscaras, marionetas, tienda, maqueta...) que sirven como instrumentos y telón de fondo para representar roles, situaciones, reglas y modelos de funcionamiento. Prácticamente todos estos proyectos se ubican en el primer ciclo (Bruño), teniendo un carácter globalizador. Una de las primeras temáticas trabajadas está relacionada con el conocimiento personal. Así, a través de la construcción y el juego con máscaras se tratan de identificar, representar y expresar diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado). Los contenidos sociales vertebran el resto de los proyectos a lo largo del primer ciclo. La planificación y organización de una tienda (nombres de los materiales, nombres de los productos, carteles, etiquetas, precios) sirven de punto de partida para desplegar una actividad cotidiana representando «un día de compras». En esta línea temática, a través de la construcción de marionetas, se realiza el juego de la representación de roles de los trabajadores de un supermercado (cajera, personal de seguridad). Por otra parte, los proyectos también abordan temáticas más abstractas relacionadas con la responsabilidad y las normas sociales. Así, en torno a la construcción de la maqueta de un espacio urbano con señales de tráfico, se realiza un juego libre en torno a las normas que afectan a peatones y conductores. Las otras dos editoriales trabajan este tipo de proyectos en los dos últimos ciclos, siempre como actividades finales de la unidad, que sirven para recordar lo aprendido. Erein (IV) plantea un proyecto de elaboración y venta de palomitas en el ámbito escolar, con pautas de producción (tipo de materiales, cantidad, precio por unidad, costes), estudio del mercado (consumidores, cantidad de bolsas necesarias, tamaño y medida, tipo de publicidad), la organización y distribución del tra-

bajo y, por último, la evaluación de resultados. Elkar recoge este tipo de proyectos, en el quinto curso también, como actividad de repaso. Dentro del proyecto de historia (la máquina del tiempo) cada grupo debe representar la época que le ha tocado. No hay pautas precisas excepto la referencia a algunos elementos materiales que deben tener en cuenta los grupos (vestuarios, decoración) así como el diálogo.

- Las *exposiciones y murales* son utilizadas para presentar contenidos históricos. En el primer ciclo la historia personal (0-6 años) (Bruño I). La información recogida, hablando con los padres, sobre la evolución de los cambios corporales, de las formas de vestir y de los hábitos de alimentación, es el punto de partida para conversar acerca de los cambios acaecidos en torno a sus necesidades básicas. Ya en el tercer ciclo, los cambios en los modos de vida se convierten en el objeto de la exposición (Erein V). Las pautas apelan al uso heterogéneo de fuentes, al orden cronológico, y al uso de fichas. La exposición se convierte en un acto público que requiere la invitación a otras aulas. En esta misma línea temática de los cambios históricos se presenta el proyecto de historia de la ciudad (Bruño VI), plasmado en un mural. Cada etapa es asignada a un grupo, que debe usar una variedad de fuentes, precisar la ubicación de los elementos característicos de cada etapa y explicar el estado de conservación de los vestigios. De este modo, el proyecto es un instrumento no sólo de cultivo del rigor académico sino también de toma de conciencia del patrimonio.

CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES

- Sin duda alguna, no todas las actividades que se orientan al trabajo con otros facilitan igualmente el desarrollo de competencias activas de ciudadanía. Los libros de texto seleccionan un determinado tipo de actividades y escalas dentro del conjunto posible, dándoles mayor o menor presencia, y esa elección configura una opción concreta de ciudadanía. En este sentido, llama la atención el escaso porcentaje de las actividades más facilitadoras, y especialmente la toma de decisiones, la creatividad o los proyectos, así como su progresiva disminución o desaparición en los ciclos superiores.
- Se observa una clara tendencia a tener en cuenta de forma parcial las recomendaciones de la literatura psicopedagógica. Lo paradójico es que si las competencias ciudadanas (Durr, Spajic y Ferreira, 2000; Morris y Cogan, 2001; Marco Stiefel, 2002) se restringen y se focalizan tanto hacia los primeros cursos, e incluso dejan de aparecer en ciertos proyectos editoriales, surgen muchas dudas. ¿Se está preparando realmente un ciudadano consciente y participativo cuando no se plantean algunas competencias básicas o, se reducen a los primeros cursos?
- Las actividades de comunicación sobre cuestiones sociales ocupan un lugar central en todos los proyectos editoriales. Sin embargo, de cara a la formación de competencias de ciudadanía no todas ofrecen las mismas oportunidades de desarrollo. Mientras unas editoriales

sólo dan la consigna de comentar un tema, sin ofrecer más pautas, otras proponen actividades de deliberación que fomentan habilidades más activas (búsqueda de información, contraste de ideas, argumentación, elaboración de propuestas, formulación de consenso), a través de pautas bien precisas acerca de cómo organizar y comportarse en el debate.

- A la vista de los datos analizados parece que, en general, se dan más pautas para favorecer habilidades de autonomía y eficacia en el trabajo grupal (plantear hipótesis, contrastar, debatir-consensuar) en las actividades vinculadas a las temáticas de las Ciencias Físico-naturales que en las actividades de las Ciencias Sociales. Así, mientras que algunas editoriales, en las actividades naturales o tecnológicas, dan modelos y guías, o piden valorar-consensuar después de experimentar, en las actividades más sociales apenas hay modelos, limitándose, mayoritariamente, a dar preguntas y sin solicitar los requisitos mínimos: buscar y contrastar información divergente o consensuar.
- Son muy pocas las actividades enfocadas desde el punto de vista de favorecer el trabajo cooperativo (Johnson y Johnson, 1987). Aparecen en algunas actividades psicomotrices en los primeros cursos, a menudo, además, con un carácter lúdico, y en algunos proyectos. En este sentido, cabe destacar que algunos libros de texto aprovechan la potencialidad de los proyectos, conectando así con el espíritu de la enseñanza activa e impulsando a trabajar en equipo en diferentes tareas que exigen construir, organizar, planificar y distribuirse las tareas. Ahora bien, también, en este caso se observa que los proyectos de Ciencias Naturales en torno a salidas son más abundantes y tienen más continuidad a lo largo de la etapa.
- Creemos que no sería correcto hablar del tipo de ciudadano que promueven «los libros de texto» en general, puesto que existen marcadas tendencias diferenciadoras. No ofrecen las mismas posibilidades los proyectos editoriales que priorizan las actividades de comunicación, pero se quedan en el intercambio básico de información entre los compañeros del grupo, que aquéllos que ofrecen contenidos para el trabajo de la resolución de conflictos o la participación más directa de los alumnos en la elaboración de proyectos comunes.
- Si bien es cierto que los libros de texto son importantes mediadores, en cuanto que facilitan o limitan las posibilidades de aprendizaje de competencias de ciudadanía, hay que tener en cuenta la existencia de otros factores. En este sentido, el pensamiento y las competencias sociales y profesionales del docente pueden actuar de filtro a la hora de llevar a la práctica dichos textos.
- Finalmente, debemos señalar que el análisis aquí realizado debe contrastarse con otras investigaciones. Para ello, sería necesario ampliar la muestra de editoriales, abrirse a otros contextos geográficos y revisar la puesta en práctica de las actividades en el entorno escolar. De este modo, podríamos: a) conocer las líneas editoriales dominantes en torno a los modelos de actividades; b) realizar investigaciones transna-

cionales para determinar estilos y áreas de influencia; y c) precisar el alcance y el modo de desarrollo de las diferentes propuestas editoriales en la realidad escolar. En suma, creemos que todo ello nos permitiría indagar sobre los modelos de ciudadanía que se proyectan y sobre los que se fundamenta la práctica escolar.

BIBLIOGRAFÍA

AUDIGIER, F.: *L´éducation a la citoyenneté*. París, INRP, 1999.

BECK, I.; MCKEOWN, G.: «Substantive an Methodological Considerations for Productive Textbooks Analysis» en SHAVER, J. (ed.): *Handbook of Social Studies, Teaching and Learning*. New York, McMillan, 1991, pp. 496-513.

BERKOWITZ, W.: «The role of discussion in moral development», en BERKOWITZ, W.; OSER, F. (eds.): *Moral education: Theory and aplication*. New Jersey, LEA, Hillsdale, 1985.

COGAN, J.; DERRICOT, R.: *Citizenship for the 21st Century: an international perspective on education*. London, Kogan Page, 2000.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E.: *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Aula XXI, 1992.

LA CABA, M. A. de: «El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales», en *Bordon*, 53:1 (2001), pp. 7-20.

DÜRR, K.; SPAJIC-VRKAS, V.; FERREIRA MARTINS, I.: «Strategies for Learning Democratic Citizenship; Methods and practices», en ECC: *The Europe of cultural cooperation*. http://culture.coe.fr/postsummit/conference/ecit2000-16.3.htm, 2000.

EMMER E. T.; GERWELS, M. C.: «Cooperative learning in Elementary classrooms: teaching practices and lesson characteristics», en *The Elementary School Journal*, 103:1 (2002), pp. 75-91.

GALTON, M.; WILLIAMSON, J.: *Group work in the primary school*. London, Routledge, 1992.

GIMENO, J.: «Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural», en MÍNGUEZ, J. G. y BEAS M. (eds.): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada, Proyecto Sur, 1995, pp.75-130.

HICKS, D.: *Citizenship for the future: a practical classroom guide*. Goaldming, World Wide Fund for Nautre, U.K., 2001.

HOWE, Ch.; TOLMIE, A.: «Hypothesis testing in science: group consensus and the acquisition of conceptual and procedural knowledge», en *Learning and instruction*, 10 (2000), pp. 361-391.

ISASI, X.; ERRIONDO, L.: «Testuliburuak aukeran», en *Jakin*, 93-94 (1996), pp. 133-150.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.: *Learning together and alone*. New York, Plenum, 1987.

JOHNSON, A.M.; NOTAH, D. J.: «Service Learning: History, Literature review, and a Pilot Study of Eight Graders», en *The Elementary School Journal*, 99:5 (1999), pp. 453-467.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C.; MARX, R.W.; SOLOWAY, E.: «A collaborative Model for Helping Middle grade Science Teachers Learn Project-based Instruc-tion», en *The Elementary School Journal*, 94:5 (1994), pp. 483-497.

KERR, D.: «Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools», en *Oxford Review of Education*, 25:1-2 (1999), pp. 275-290.

KUTNICK, P; ROGERS, C.: *Groups in school*. London, Cassell, 1994.

LACUEVA, A.:«Proyectos de investigación en la escuela: científicos, tecnológicos y ciudadanos», en *Revista de Educación*, 323 (2000), pp. 265-288.

LADEWSKI, B. G.; KRAJCIK, J. S.; HAERVEY, C. L.: «A Middle Grade Science teacher´s emerging understanding of project-based instruction», en *The Elemen-tary School Journal*, 94:5 (1994), pp. 499-516.

LEBRUN, J.; LENOIR, Y.; LAFOREST, M.; LAROSE, F.; ROY, G. R.; SPALLANZANI, C.; PEARSON, M.: «Past and current trends in the analysis of Textbooks in a Quebec context», en *Curriculum Inquiry*, 32:1 (2002), pp. 51-83.

LUNENBERG, M. L.; VOLMAN, M.: «Active learning: views and actions of students and teachers in basic education», en *Teaching and teacher education*, 15 (1999), pp. 431-445.

MARCO STIEFEL, B. (coord.): *Educación para la ciudadanía: Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid, Narcea, 2002.

MEC: *Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* –LOGSE–. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

MORRIS, P.; COGAN, J.: «A comparative overview: civic education across six societies», en *International Journal of Educational Research*, 35 (2001), pp. 109-123.

NAVAL, C.; PRINT, M.; VELDHUIS, R.: «Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform», en *European Journal of Education*, 37:2 (2002), pp. 107-128.

NIEMI, H.: «Active learning: a cultural change needed in teacher education and schools», en *Teaching and teacher education*, 18 (2002), pp.763-780.

RAJADELL, N.: «Estrategias didácticas para el desarrollo de procedimientos», en *Revista Española de Pedagogía*, 217 (2000), pp. 573-592.

REYNOLDS, M.: *Groupwork in Education and Training*. London, Kogan, 1997.

RYAN, G. W.; BERNARD, H. R.: «Data management and analysis methods», en DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage, 2000 (2nd edition), pp. 769-802.

SHARAN, S.; KAGAN, S. (eds.): *Learning to co-operate, cooperating to learn*. New York, Plenum, 1985.

SCHWARTZ, S.; POLLINSHUKE, M.: *Aprendizaje activo*. Madrid, Narcea, 1995.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1986.

ESTUDIO DE VALORES INSERTOS EN LOS IDEARIOS DOCENTES DE CENTROS PRIVADOS MEDIANTE UN ANÁLISIS MULTIVARIADO

TERESA LARA MORENO (*)
ANTONIO FERNÁNDEZ CANO (*)

RESUMEN. Este estudio trata de indagar utilizando una metodología complementarista los valores implícitos en los idearios de centros educativos privados. Al efecto, usando datos obtenidos tras análisis de contenido, se someten a soluciones multivariadas: análisis factorial, análisis de conglomerados y análisis de correspondencias complementarias en la indagación de un ámbito tan complejo como el de la axiología educativa.

ABSTRACT. This study aims to investigate the values implicit in the ideologies of private schools, using a complementary methodological approach. So, using data obtained following a content analysis, they are exposed to multivariate solutions: factorial analysis, cluster analysis and complementary correspondence analysis, used for research in a field as complex as educational axiology.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación en valores, el modelo de persona y la elección educativa son cuestiones de permanente actualidad en las Ciencias de la Educación. Conocer el modelo de persona contenido en los idearios docentes facilita la elección educativa a la familia. Esta cuestión es vigente y de interés internacional en tanto que conforma una de las propuestas para trabajar como propósitos educativos para el presente siglo según el informe *World Education Report* de la UNESCO (2000).

En el sistema educativo español la elección educativa se articula fundamentalmente a través de la enseñanza privada y los idearios son el instrumento mediante el cual esos centros educativos dan a conocer a la comunidad educativa sus propuestas, esto es: el modelo de persona que pretenden formar.

La educación durante el siglo XIX y hasta la entrada en vigor de la actual Constitución (1978) ha sido objeto de constantes enfrentamientos con una indudable carga ideológica, moral y religiosa debido al papel predominante que

(*) Universidad de Granada.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 397-414.
Fecha de entrada: 02-07-2003 Fecha de aceptación: 10-02-2004

ha ocupado la Iglesia (Rodriguez Coarasa, 1998). La cuestión educativa y la polémica enseñanza pública *versus* privada en los dos últimos siglos, han tenido gran trascendencia en nuestro país, siendo utilizadas en muchas ocasiones como excusa del problemático reparto y traspaso de poderes de la Iglesia al Estado. La situación se inició con la introducción de las ideas ilustradas en España y continua vigente con la actual Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza porque su desarrollo está suscitando muchas críticas en torno a los privilegios que parece proporcionar a la Institución Eclesiástica y, por ende, a la enseñanza privada.

Es la Ley Orgánica del Derecho a la Educación 5/1980, de 10 de junio, (LODE) la norma que regula los tipos de centros del sistema educativo diferenciando entre públicos y privados pudiendo estos últimos establecer conciertos con la Administración para su financiación. De esta forma España, como país integrado en organismos internacionales y miembro de una comunidad de Estados, contempla en su política educativa el ordenamiento legal internacional. Son los centros privados (concertados o no) los que hacen viable algunos de dichos principios básicos: la pluralidad educativa, la elección educativa y la libertad educativa (de creación de centros, de cátedra, de conciencia, pensamiento y religión).

No es éste el lugar ni la ocasión para plantear el enfrentamiento entre escuela pública y privada; pensamos, como Astorgano (2000), que ha quedado obsoleto, ya que las declaraciones y convenios internacionales sobre derechos humanos impiden hoy, con toda evidencia, tratar de prohibir cualquier enseñanza que no sea pública. La cuestión estriba en cómo compatibilizar la educación pública y privada sin privilegios de una sobre otra, manteniendo la igualdad. Pero se ha de advertir que la tendencia actual de los países desarrollados se dirige hacia una política ultra o neoliberal que podría llevar a considerar la educación como un negocio, como asunto de costes y beneficios, con los peligros que ello conlleva.

Tal y como determina el artículo 22 de la LODE, los centros privados tienen derecho a establecer el ideario de centro o carácter propio, que son: «la declaración de principios generales que puede abarcar la opción moral, religiosa, educativa, antropológica, etc. que oferta el centro y que afecta al proceso educativo (finalidades, contenidos, metodología, etc.) y de obligado respeto para la comunidad educativa. Implica compromiso, tiene carácter permanente, auque a su vez es o debería ser susceptible de ser adaptado o modificado cuando la comunidad educativa lo demande» (Lara, 2003, p. 120).

Por tanto la cuestión no consiste sólo en poder elegir, si no hacerlo dentro de una propuesta de calidad (Lara, 2001), aspecto éste nada fácil ya que en su aplicación subyacen ideologías, intereses, etc., motivaciones muy diversas.

La elección educativa es un principio de por sí controvertido ya que heredó la polémica de sobre quién recaen las responsabilidades educativas y sus límites; si éstas recaen en el Estado o en la familia. El origen del problema lo encontramos en la propia redacción del artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho artículo fue añadido al último borrador antes de la adopción de la versión final de la Declaración tras una ardua discusión casi en los mismos términos expuestos.

El ideario o carácter propio impregna la vida del centro educativo afectando al qué, cómo y cuándo educar, o sea, a todo el proceso educativo. Las familias deben tener instrumentos mediante los cuales puedan adquirir criterios para la elección educativa. Este trabajo pretende proporcionar criterios para facilitar dicha elec-

ción en tanto que se trata de indagar en la estructura de valores auspiciados por los centros docentes privados, en enseñanza obligatoria, Bachillerato y BUP, a través de sus idearios para poder inducir el modelo de persona que pretenden transmitir y facilitar en última instancia la elección de centro.

INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La repercusión de este estudio es relevante en tanto que extiende su incidencia más allá de la puramente local. Esto es así porque la mayor parte de los idearios de los centros analizados pertenecen a órdenes religiosas que comparten un mismo ideario para sus colegios en nuestro país y en otros países, aún teniendo en cuenta las posibles modificaciones locales o autonómicas que se puedan introducir, las líneas generales que conforman el ideario son las mismas. Es importante destacar el hecho de que el ideario de una entidad titular es el mismo para todos sus centros (ello sin excepción alguna en el ámbito nacional e internacional), como medio uniformador de la acción educativa que llevan a cabo, encontrando sólo pequeñas diferencias en la introducción de aspectos contextuales.

Así los resultados, no se limitan a los centros de Granada capital que conforman el total de los estudiados, sino que serían plausiblemente generalizables a los centros dependientes de estas órdenes religiosas. No obstante para confirmar esta generalización sería necesaria una muestra más amplia y representativa.

Finalmente este estudio presenta la novedad de la utilización del análisis multivariado (metodología cuantitativa) en un trabajo cuyo fundamento es una técnica cualitativa, de tal forma que se utiliza el modelo «complementarista» que aporta interesantes resultados facilitando la interpretación de los datos.

OBJETIVOS DE ESTE ESTUDIO

Este trabajo se plantea a partir de la demanda manifiesta por parte de la familia en la elección educativa. Una forma de contribuir en la toma de decisiones es el conocimiento de la estructura axiológica de los idearios, así como el modelo de persona que pretenden formar. Es por ello que se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Mostrar la estructura axiológica y su jerarquía implícita en los idearios.
- Indagar en tal estructura a través de un análisis multivariado.
- Inferir el modelo genérico de persona que se pretende formar a través de las indicaciones propuestas en tales idearios.

MÉTODO

POBLACIÓN

Este trabajo pertenece a los llamados estudios censales, en tanto que si entendemos por población el «conjunto de unidades sobre las que deseamos obtener cierta información» (Visauta, 1989, p. 145), la de este estudio está conformada por los idearios de todos los centros docentes privados correspondientes a la ciudad de Granada que imparten docencia en Enseñanza Obligatoria, Bachillerato y BUP.

Tal relación se ha obtenido del listado de centros privados de toda la Comunidad Autónoma Andaluza, que proporciona la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Para ello se ha recurrido a la página *web* (http://www.cec.junta-andalucía.es/scripts/centros) de la propia Consejería, que se actualiza anualmente.

La población está constituida por 51 centros. No obstante, se ha trabajado con 43 ya que en el proceso de recopilación de los datos se ha producido una mortandad de ocho centros. Las causas de esa mortandad son debidas a la imposibilidad de obtener los idearios, porque se han negado a proporcionarlos en seis de ellos, y en los dos restantes los documentos facilitados no eran adecuados; esto es, no proporcionaban información pertinente a los objetivos propuestos.

En el proceso de recopilación de los datos se observó que algunos centros compartían un mismo ideario dado que la entidad titular era la misma. De esta forma se disponía de 43 centros y 27 idearios. Seis son los casos de idearios que corresponden a más de un centro.

De los 27 idearios, sólo dos no están directa o indirectamente relacionados con alguna institución religiosa. La relación es directa en el caso de que la entidad titular forme parte de algún estamento de la Iglesia Católica, sea una congregación, el Arzobispado, etc. La relación es indirecta cuando la entidad titular asume su estrecha vinculación. Los dos centros no relacionados con la institución eclesiástica están organizados en forma de cooperativa.

Diseño específico

El diseño científico se encuadra dentro de los estudios descriptivo-explicativos de cierto segmento de la realidad educativa. Se ha elegido el Análisis de Contenido Axiológico (ACA) como técnica más pertinente para analizar valores; pues el ACA, entendido como un conjunto de técnicas de análisis sistemáticas y objetivas permite el conocimiento en profundidad de los valores presentes en cualquier discurso textual, así como su modo de presencia expresa o implícita, fuerza o jerarquía, obligatoriedad u «optatividad», etc. Es un tipo de análisis de contenido que, dada la peculiaridad y complejidad de los valores, requiere una atención especial. El ACA pretende determinar los valores expresos o implícitos de cualquier contenido informativo, manifiesto y/o latente (Gervilla, 2000b). Esta metodología permite reducir los textos de los idearios de una considerable magnitud, a una cantidad manejable de unidades significativas y estructurar y representar esas significaciones, así como extraer y confirmar conclusiones representativas (Bardin, 1989; Krippendorff, 1990).

Cualquier análisis de contenido está obligado a describir los pasos que se han realizado en la obtención de los datos, también el ACA. Es por tanto necesario concretar y hacer explícito el procedimiento, la formalidad del proceso, el cómo se han obtenido los datos, qué se ha hecho con ellos, así como las pautas seguidas o instrucciones utilizadas.

Las etapas a seguir son: determinación del objetivo, definición del universo, unidades de análisis, codificación, categorización, enumeración, cuantificación o recuento de datos e interpretación de los resultados. La descripción general del ACA ha sido realizada por el profesor Gervilla, (2000b) y su procedimiento se ha contrastado científicamente a través del suceso en estudios de Bedmar (1993), Casares (1995), Peñafiel (1996) y Cámara, (2003).

Metodológicamente este estudio admite múltiples caracterizaciones según la faceta que se considere. Esas características de nuestro trabajo se presentan esquemáticamente en la tabla I (Bisquerra, 1989).

Amenazas a la validez del diseño y su control plausible

Para considerar las amenazas a la validez de este diseño se ha seguido las propues-

TABLA I

Caracterización del estudio en curso. Metodología

Facetas Consideradas	Tipo	Nuestro Estudio
Paradigma metodológico	Multiplista complementarista	Uso juicioso, a la par, de técnicas cualitativas y cuantitativas
Método específico	Análisis de contenido	Indagación del contenido de idearios de centros educativos
Tipo de proceso formal	Inductivo	A partir de los textos de los idearios extraemos el modelo de persona
Grado de abstracción	Investigación aplicada	La relación valor-ideario en un contexto concreto
Naturaleza de los datos	Mixta	Datos cualitativos proporcionados por ACA se transforman en cuantitativos para análisis multivariado
Objetivo	Descriptiva-explicativa	Descripción de los valores de los idearios y su estructura axiológica
Fuente	Investigación documental	Los idearios, como documentos, tienen un valor bibliográfico intrínseco
Población y muestra	Estudio grupal: censal	Muestra de los idearios, coincidente con la población disponible

tas de Fraenkel y Wallen (1990). En este tipo de estudios, que analizan documentos, una de las posibles amenazas es la validez o crítica externa, es decir, que los documentos que se analizan sean auténticos. Es una amenaza a la validez propia de los estudios históricos, pero que en esta metodología del análisis de contenido también pudiera estar inexorablemente presente. En este caso, tal presencia no se produce ya que los documentos (idearios) fueron aportados por las propias entidades que los emiten (centros educativos) y, por tanto, tienen suficientes garantías de autenticidad, amén de que todos los idearios objeto de

estudio deberían ser documentos públicos al alcance de toda la comunidad educativa.

Una amenaza afín a ésta, sería un posible sesgo en la recogida de idearios, en el sentido de que las características del recolector podrían alterar tal recogida ya que pudiera elegir o rechazar, consciente o inconscientemente, algunos de ellos. Esta amenaza se ha controlado al considerar este trabajo como un estudio censal, tratando de localizar todos los idearios posibles. En los casos en que las entidades no aportaron los idearios se indica convenientemente. Por todo lo anteriormente expuesto, se considera que la amenaza a la validez del diseño debida a la mortalidad o atracción por pérdida de documentos es muy baja.

Otra amenaza a considerar es la de crítica o validez interna; entendida como el grado de precisión y valor de los datos contenidos en cada documento. Se estima que tal amenaza no está presente ya que los idearios se aportaron completos, ellos son, por tanto, fuentes primarias fidedignas y suficientes, en su formato estándar tal como se le aporta a padres, alumnos y a otros agentes de la comunidad educativa. En dos centros, los idearios fueron desestimados ya que la información que aportaban no era pertinente por inadecuada a los objetivos de esta investigación. Además, dado que los documentos contienen «ideas» y no hechos, tal amenaza es menos proclive a presentarse. Por otro lado, no se ha tenido evidencia de que se haya aportado desinformación, información evasiva, mentira o engaño directo o presencia de apariencias en los idearios ya que dos expertos controlaron el proceso de recogida de los mismos.

Una amenaza muy frecuente en todo análisis de contenido es la del sesgo de expectativas del analista, en el sentido de que éste pudiera distorsionar la concreción de unidades primarias y la categorización posterior de tales unidades. El modo de control de tal sesgo se ha realizado mediante entrenamiento exhaustivo del analista, por utilización de un sistema de categorías ya establecido cual es el dado por el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI) (Gervilla, 2000a) y por la concordancia con un segundo analista externo. Las discrepancias en la determinación de las unidades de análisis y la adscripción a categorías preestablecidas por el MAEI, se ponían de manifiesto y eran consensuadas, entre ambos, convenientemente.

Una última amenaza proclive a presentarse en este tipo de estudios es la de un pobre análisis debido a los sesgos de «súper simplificación» y «súper generalización». Se estimó que tal amenaza está controlada ya que se trabajó con documentos completos sin omitir deliberadamente información alguna. Además, no se ha tratado de establecer relaciones causales, sino, ante todo, descripciones y, a lo sumo, ciertas explicaciones o interpretaciones. Por otro lado, se trata de que las conclusiones estén avaladas por toda la evidencia empírica disponible y no sólo por pruebas insuficientes, superficiales y «reduccionistas» que debilitarían las conclusiones.

Recogida y tratamiento de datos

Una vez determinado el objetivo general de la investigación y la población objeto de estudio, fase ésta que se pudo realizar con más facilidad gracias a un trabajo previamente desarrollado (Lara, 2000), se inició la recogida de los idearios durante los meses de octubre y noviembre de 1999 y se completó a lo largo del 2000. Para ello se procedió a la localización geográfica de los centros sobre un mapa de Granada capital.

Ubicados los centros, se visitaron uno a uno para solicitar los idearios. Previa llamada telefónica se concertaba una cita con responsables del centro. Durante dicha entrevista se les explicaba el objetivo de la investigación y se les solicitaba su colaboración en ella pidiéndoles el carácter propio del centro.

Obtenidos todos los idearios se procedió a la *definición del material*. Tras la lectura de los documentos se constató que los textos eran pertinentes ya que proporcionaban un material regular, conservado, accesible y rico de informaciones respecto al objetivo de nuestro trabajo aunque era relativamente homogéneo. Por lo tanto era un material exhaustivo, representativo y pertinente.

A continuación se procedió a la *preparación del material o delimitación del corpus*. Se trata de una preparación formal de los documentos seleccionados, esto es, delimitar el conjunto de documentos considerados para ser sometidos a los procedimientos analíticos.

Esta fase comprendió varias tareas: lectura atenta de todos los documentos, selección del material pertinente, clasificación de dicho material y transcripción clasificada del documento definitivo.

La lectura atenta de los documentos puso de manifiesto que la estructura de los idearios no es uniforme y que la información que contienen es heterogénea. No obstante poseen, aunque con diversa nomenclatura, los elementos comunes que se pretendían estudiar: identidad, finalidades y comunidad educativa. La consideración de cada uno de estos elementos no es común, pues cada ideario, acorde con su situación concreta y características singulares, realiza un itinerario distinto.

A continuación se procedió a la delimitación del corpus: un primer grupo de datos lo conforma la información correspondiente a la introducción, historia del centro o congregación, el Reglamento de Régimen Interno, metodología, organización (horarios, grupos de clase, nombre de tutores y miembros directivos, ...), etc.; esto es, todo aquello que no estaba relacionado directamente con los objetivos del trabajo. Con estos datos se elaboró la descripción del ideario y la identidad dado que esta última estaba, en la mayor parte de los documentos, distribuida a lo largo del texto completo. Esta información también ha sido fundamental en el proceso del ACA en tanto que proporciona el contexto imprescindible en el proceso de codificación.

Con relación a los fines se identificó en cada documento el texto correspondiente ya que la nomenclatura no era homogénea: finalidades, principios generales u objetivos. La comunidad educativa presentaba menos problemas y era fácilmente identificable en los textos. La heterogeneidad venía dada en referencia a que la mayoría de los textos especifican los diversos miembros que la componen, e incluso, suelen hacer una mención al concepto de ésta; en otros la referencia era muy general, o simplemente no existía.

Tras este proceso de identificación y selección de los textos se obtuvo el corpus definitivo que quedó de la siguiente forma: un conjunto de textos, que por su heterogeneidad no se someterían al ACA y que recogía la información referida a la descripción del ideario y de la identidad del centro y, el conjunto de textos cuyo contenido hacía una referencia directa a finalidades y comunidad educativa para ser sometido al ACA e identificar los valores insertos en dichos documentos.

Aplicación del ACA

Completada la fase de recogida de los datos y de preparación del material se realizó una primera toma de contacto con el texto (fase de codificación) en la que se

pretendía transformar los datos brutos en unidades que permitieran una descripción precisa de las características pertinentes del contenido. Para ello, se leyó atentamente los textos seleccionados buscando e identificando valores.

Localizados los valores procedimos a la concreción de las unidades de registro y de contexto tal y como se muestra en la tabla II. Definidas las unidades de significación de nuestro estudio, se inicio el proceso de categorización. La primera toma de contacto evidenció que fácilmente se identificaban categorías que nos eran familiares gracias a la revisión bibliográfica realizada previamente y que, como ya se ha expuesto, con anterioridad, son las categorías que proporciona el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI). Se optó por MAEI (Gervilla, 2000a) como instrumento de categorización de la unidad básica de análisis. Varias son las razones que indujeron esta decisión: presentar un modelo integral en el que se consideran todas las dimensiones de la persona y ser un modelo validado, pues ha sido utilizado ya en otras investigaciones anteriormente citadas (tabla II).

Llegado este momento era necesario comprobar que esas categorías se ajustaban a los valores identificados en los datos (Pérez Serrano, 1998). Por ello,

TABLA II

Sistema de categorías axiológicas según el Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI) de Gervilla (2000a)

PERSONA SUJETO DE LA EDUCACIÓN	**VALORES FIN DE LA EDUCACIÓN**	**EJEMPLOS**	
		VALORES	**ANTIVALORES**
Animal de inteligencia emocional			
Cuerpo	Corporales	Salud, alimento	Enfermedad, hambre
Razón	Intelectuales	Saber, crítica	Ignorancia, analfabeto
Afecto	Afectivos	Amor, pasión	Odio, egoísmo
Singular y libre en sus decisiones			
Singularidad	Individuales	Intimidad, conciencia	Dependencia, alienación
	Liberadores	Libertad, fidelidad	Esclavitud, pasividad
	Morales	Justicia, verdad	Injusticia, mentira
	Volitivos	Querer, decidir	Indecisión, pereza
De naturaleza relacional			
Apertura	Sociales	Familia, fiesta	Enemistad, guerra
	Ecológicos	Montaña, playa	Contaminación, desechos
	Instrumentales	Vivienda, vestido	Chabolismo, consumismo
	Estéticos	Bello, agradable	Feo, desagradable
	Religiosos	Dios, oración, fe	Ateísmo, no creencia
En el espacio y en el tiempo			
	Espaciales	Grande, pequeño	Grande, pequeño
	Temporales	Hora, día, año	Hora, día, año

se seleccionó al azar 16 idearios y los sometimos a las categorías de MAEI. Cumplimentada esta fase se observó: que cada categoría había que ajustarla a la propia estructura de los textos, aunque permanecía la idea general, y que emergían dos grupos de valores claramente diferenciados de los demás y entre sí, que la propia estructura del discurso nos proporcionaba. Por ello se consideró pertinente introducir dos nuevas categorías que denominamos «valores globalizadores» y «valores dinámicos».

Definidas todas las categorías e incluidas las dos nuevas, se procedió a someter todos los idearios. Las categorías definitivas a las que se han sometido los datos son: valores corporales, intelectuales, afectivos, individuales, liberadores, morales, volitivos, dinámicos, sociales, ecológicos, instrumentales, estéticos, religiosos, espaciales, temporales y globalizadores (para la definición de cada categoría véase Lara, 2003). La unidad básica de análisis es una palabra o frase que contiene un juicio de valor en sí misma según consideraciones del analista. Cada unidad se adscribe a una de las categorías (o tipo de valor) ya indicadas.

RESULTADOS

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo basado en estadísticos elementales: frecuencias, porcentajes, ordenaciones y medidas de tendencia central de corte no paramétrico (mediana y moda). Se pretendía identificar la tipología diferencial de los idearios según valores enunciados (Lara, 2003). La tabla III recoge las frecuencias obtenidas.

Una vez realizado el análisis descriptivo de las categorías de valor detectadas, los datos se han sometido a un estudio multivariado en el que cada categoría de valor se considera como una variable. Por tanto, se ha obtenido una matriz de 27 casos (idearios) x 16 variables (categorías de valor). Se ha pretendido conocer la estructura íntima y de relación de esas variables sobre tales idearios para poder ofrecer patrones exploratorios de cierta relevancia. Para ello se ha realizado:

- Análisis de conglomerados (*Clusters*) que indica la estructura, esto es, la relación entre centros-idearios medidos en las 16 variables.
- Análisis de correspondencias que permite relacionar idearios con categorías de valor a partir de un patrón gráfico.
- Análisis factorial para denotar la estructura propia de las diversas categorías de valor o variables axiológicas consideradas propias.

ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS

Se ha realizado un análisis de conglomerados para identificar y deducir la forma en que los centros se agrupan entre sí según las medidas obtenidas en las dieciséis categorías de valor. Para llevar a efecto este análisis se ha tenido en cuenta:

- como medida de la distancia: la distancia métrica;
- como norma de amalgamación: el anclaje completo, y;
- como algoritmo de solución: la máxima potencia.

Pasamos a ofrecer la solución gráfica, ya que es la que permite una mejor interpretación de las relaciones entre centros en este espacio métrico multivariado de 27 casos (idearios) x 16 variables (categorías de valor). El gráfico I representa los resultados obtenidos.

La solución *Cluster* configura dos conglomerados muy bien definidos que comentamos e interpretamos a continuación:

TABLA III

Tabla de frecuencias, en horizontal los idearios y en vertical las categorías (valores)

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
C	1	0	0	0	1	1	1	3	5	1	3	0	1	2	1	1	0	1	3	0	2	0	1	2	2	4	0	**36**
IT	21	31	3	7	14	5	9	3	21	16	18	4	07	20	10	16	2	18	13	3	14	7	27	21	9	9	1	**329**
A	6	11	4	2	14	2	5	14	5	8	9	2	4	9	0	8	4	8	15	1	5	13	27	5	5	2	2	**190**
ID	13	41	15	16	17	2	13	25	39	11	25	7	12	21	21	14	9	10	27	6	29	7	23	47	22	5	0	**477**
L	7	3	3	4	3	4	2	11	16	2	10	4	2	6	4	5	1	3	6	2	11	7	3	6	5	4	0	**134**
M	30	46	22	29	13	14	11	37	62	19	36	9	10	35	26	14	7	28	58	9	55	13	20	43	18	8	0	**672**
V	13	30	11	13	7	4	5	23	51	10	24	5	6	15	17	11	7	11	36	9	19	5	19	20	2	1	0	**374**
S	54	79	31	66	15	8	24	57	123	44	93	33	29	70	60	61	28	36	110	25	89	16	51	89	38	6	2	**1334**
EC	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	2	0	6	1	0	**20**
IS	8	21	0	13	4	3	4	37	29	3	9	4	5	16	5	10	0	11	23	2	36	1	15	12	24	1	1	**321**
ES	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	3	1	0	0	0	**10**
D	29	64	22	37	24	4	27	28	54	24	39	16	13	45	29	31	10	22	79	18	47	9	55	61	22	2	0	**811**
R	33	26	24	16	35	5	11	5	45	24	30	16	26	33	18	18	9	20	26	8	33	2	21	56	7	1	0	**548**
EP	2	1	0	4	3	1	2	0	2	0	1	1	1	2	0	1	0	0	2	0	0	0	7	0	8	0	0	**38**
T	8	11	1	18	7	2	6	7	10	6	6	8	1	4	2	10	0	6	37	1	10	1	7	11	5	1	0	**186**
G	21	39	17	30	21	9	20	35	68	17	23	11	25	36	23	43	10	22	53	7	11	13	69	58	20	5	2	**708**

CONGLOMERADO I

Estaría conformado por el 25,9% del total de los idearios, concretamente lo componen los siguientes centros docentes privados: *Sagrada Familia* (19), *Presentación de Nuestra Señora* (09), *La Asunción* (21), *Santo Domingo* (14), *San José* (11), *Nuestra Señora de las Mercedes* (24), y *El Carmelo* (02). A su vez este conglomerado subdivide los idearios en dos grupos:

- El primero agrupa a los idearios de los centros docentes privados *Sagrada Familia* (19) y *Presentación de Nuestra Señora* (09). La razón es de distancia métrica en tanto que ambos idearios son los que manifiestan frecuencias más altas.
- El segundo agrupa a los idearios de los centros docentes privados *La Asunción* (21) con *Santo Domingo* (14) y *San José* (11) y *Nuestra Señora de las Mercedes* (24) con *El Carmelo* (02), encontrando distancias métricas heterogéneas. Es por ello importante resaltar que este conglomerado I corresponde a los idearios con mayor carga axiológica, fácilmente apreciable en el gráfico I.

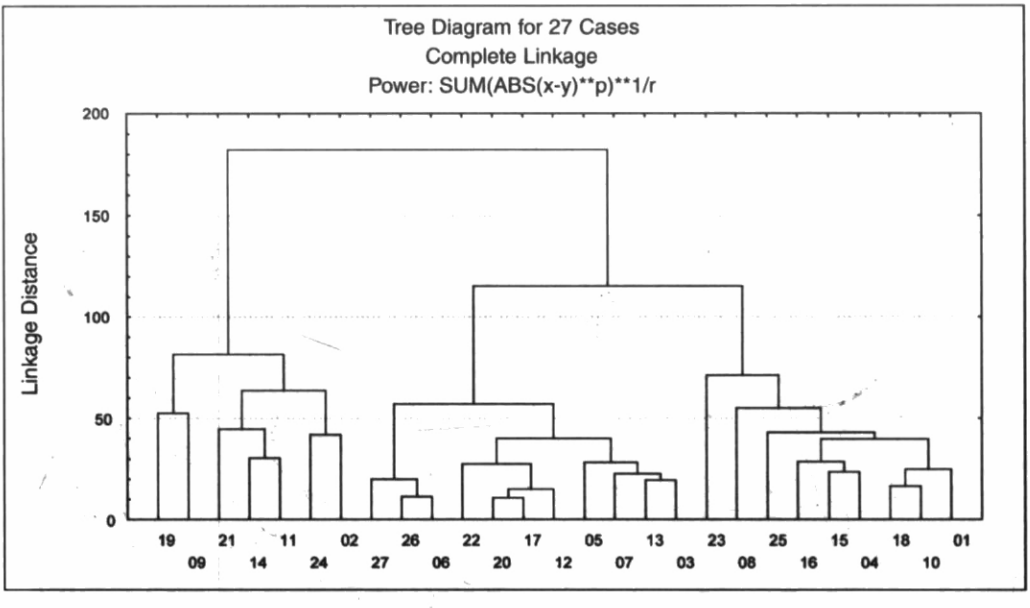
CONGLOMERADO II

Estaría conformado por el resto de los idearios, el 74,1% donde a su vez se distinguen dos subconglomerados:

- Conglomerado II-A: agrupa a los idearios de los centros siguientes: *Divino Maestro* (23), *Monaita* y *Mulhacen* (08), *Santa María* (25), el ideario del *Patronato Diocesano* que lo constituyen siete centros

GRÁFICO I

Solución gráfica del análisis de conglomerados para 27 idearios (centros docentes)



(16), *Nuestra Señora de la Consolación* (15), *Dulce Nombre de María* (04), *Jesús y María Cristo de la Yedra* (18), *Regina Mundi* (10), el ideario que agrupa a los cinco centros del *Ave María* (01). A este conglomerado pertenecen el 33% de los idearios correspondiendo a de carga axiológica media.

- Conglomerado II-B: agrupa a los idearios de los centros *Arquería* (27), *Ramón y Cajal* y *Santa Marta* (26), los tres centros de *Juan XXIII* (06), *Ciudad de los Niños* (22), *Amor de Dios* (20), *Luz Casanova* (17), *Sagrado Corazón* (12), *Inmacualda Niña (Divina Infantita)* (05), *La Inmaculada (Maristas)* (07), *San Juan Bosco* (13), y *Cristo Rey* (03). A este subconglomerado pertenecen el 40% del total de los idearios. Este conglomerado corresponde a los de carga axiológica baja.

A partir de los resultados obtenidos se pueden realizar las siguientes consideraciones:

- Los idearios que conforman el conglomerado I corresponden a los primeros puestos en el escalafón de frecuencias de valores. Hay una excepción en el ideario del centro *Divino Maestro* (23) que pertenece al conglomerado II. No obstante podemos encontrar un paralelismo entre el conglomerado I y los primeros puestos en la densidad valorativa de los idearios.
- El resto de los idearios pertenecen al conglomerado II en el que volvemos a encontrar interesantes coincidencias. Los idearios que conforman el conglomerado II-A son los que tienen una densidad de valor media o frecuencias medias con la excepción del ideario del centro *Divino Maestro* (23), anteriormente mencionada, que también en el gráfico se muestra como un grupo independiente del resto. Los idearios del conglomerado II-B son los que en el escalafón de frecuencias obtienen menor número de ellas.

Análisis de correspondencias

El análisis de correspondencias relaciona casos (idearios relativos a centros) con variables (categorías de valor). La solución gráfica es la dada en un diagrama de dos dimensiones (gráfico II):

- la primera dimensión tiene un valor propio (*eigenvalue*) de 0,040, explicando el 22,3% de la inercia, y;
- la segunda dimensión tiene un valor propio de 0,036, explicando el 20% de la inercia.

El análisis de este gráfico denota un armazón central de idearios y centros con amplias similitudes. Es de destacar que los islotes que produce esta solución serían:

- Para centros: *Arquería* (27), *Ramón y Cajal* (26), *Monaita* y *Mulhacen* (08) y *Santa María* (25).
- Para categorías de valor de menor a mayor al núcleo central: corporales, intelectuales, espaciales, estéticos y ecológicos.

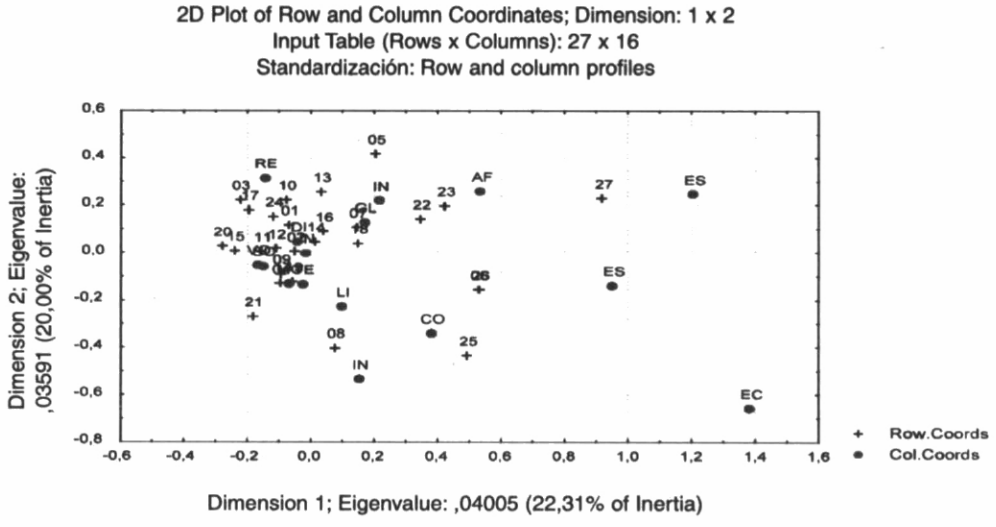
Estos islotes, tanto idearios como categorías de valor, se alejan del armazón común que aglutina idearios y categorías y podría considerar elementos discrepantes de un modelo general de persona dado por el armazón central al que se adhieren la mayoría de los idearios.

Análisis factorial

El análisis factorial ha sido utilizado en este trabajo para confirmar la validez del

GRÁFICO

Análisis de correspondencias de idearios (centros) sobre categorías de valor



sistema «categorial» utilizado (MAEI). No obstante, los resultados son tan ricos que permiten indagar empíricamente las estructuras del «constructo» a considerar sobre las 16 categorías de valor. Se trata de poder reducir las variables (categorías de valor) al mínimo de dimensiones o rasgos básicos y centrales los cuales, sin perder información y sin perder capacidad explicativa, de tal modo que resuman la información que se posee. Para esto se ha utilizado, en concreto, el análisis factorial por componentes principales sobre la matriz de datos proporcionados en la tabla IV.

Esta solución de tres factores (con l >1) explica más del 70% de la varianza de la matriz de datos; su estructura simple y parsimonia son palmarias.

FACTOR I

El factor I o general representa lo institucional, lo manifiesto, lo admitido explícitamente, de forma abierta. Son los valores que se postulan ante los demás. De las 16 categorías de valor, 13 son significativas y tres no significativas (espaciales, estéticos y ecológicos).

La categoría de valor más significativa es la social (0,93) seguida de los morales y los dinámicos (0,92), y con 0,90 encontramos los volitivos. En el intervalo 0,89-80, encontramos los valores individuales (0,88) y globalizadores (0,84). En el intervalo 0,79-0,70 quedan recogidos los valores instrumentales con (0,76) y los religiosos e intelectuales (0,71). Los liberalizadores (0,68) y temporales (0,65) están en el intervalo 0,69-70. Los corporales (0,59) y los afectivos (0,44) aún siguen teniendo significación. Finalmente las categorías de valor no significativas por obtener cifras inferiores a 0,35 son los espaciales (0,24), estéticos (0,23) y ecológicos (0,06).

La jerarquía de categorías de valor resultante que saturan este factor general, se ha denominado factor general de axiología y valor institucional manifiesto.

TABLA IV

Solución factorial (componentes principales) sobre categorías de valor proporcionadas por MAEI

Variable	Factor I	Factor II	Factor III	Comunalidad
Corporales	,59	-,10	-,53	,67
Intelectuales	,71	,24	,41	,73
Afectivos	,44	,54	,25	,71
Individuales	,88	-,08	.09	,91
Liberalizadores	,68	-,30	-,44	,88
Morales	,92	-,24	-,09	,97
Volitivos	,90	-,20	-,00	,92
Sociales	,93	-,23	-,02	,95
Ecológicos	,06	,71	-,56	,75
Instrumentales	,76	,00	-,43	,83
Estéticos	,23	,63	,20	,71
Dinámicos	,92	,04	,21	,97
Religiosos	,71	-,18	,36	,76
Espaciales	,24	,80	-,21	,76
Temporales	,65	,01	-,30	,85
Globalizadores	,84	,28	,19	,91
Valor propio (λ)	8,07	2,29	1,55	
% varianza	50 %	14 %	9 %	

La interpretación de las tres categorías no significativas (ecológicos, estéticos y espaciales) denota que son categorías de valor que, aunque quedan incluidas o recogidas dentro de los idearios, realmente no cobran peso, no se les concede importancia, no están integradas con el resto de las categorías de valor. Es posible que queden recogidas para ajustarse a la normativa vigente, LOGSE, como explícitamente lo expresan algunos idearios y / o para recoger el concepto de educación integral por la misma razón.

Con los datos obtenidos se infiere, además, que el instrumento MAEI tiene validez porque la validez de contenido es aceptable y además, por la presencia de un factor general I, que representa al «constructo» (carga axiológica) unifactorial considerado.

FACTOR II

Reitera lo anteriormente referido a las categorías no significativas en el factor I. Las altas cargas obtenidas por las categorías de valor afectivo (0,54), ecológicos, (0,71), estéticos (0,63) y espaciales (0,81) confirman, en tanto que coinciden tres de las cuatro categorías de valor, que son categorías que quedan recogidas por prescripción normativa pero que no son consideradas, que no forman parte del factor general o valor integrado por el

resto de las categorías, sino que configuran un factor independiente que podríamos denominar factor alternativo al general. De hecho, estos valores que cargan en el factor II no estarían en la línea tradicional de la concepción axiológica de los centros que conforman la muestra. Merece la pena por tanto señalar el esfuerzo de estos centros por actualizar sus propuestas educativas y adaptarlas a la nueva normativa vigente.

FACTOR III

Este factor se ha denominado oculto o conservador en tanto que los datos obtenidos muestran las categorías de valor consideradas y no consideradas en los procesos educativos. Así, y dentro de los niveles de significación, se observa que la categoría relativa a valores intelectuales obtiene la puntuación positiva más alta (0,41). En los mismos niveles de significación se encuentra otra categoría, los religiosos (0,36).

Las categorías de valor obtenidas con niveles significativos pero negativos son ecológicos (-0,56), corporales (-0,53), liberalizadores (–0,44) e instrumentales (–0,43).

Siguiendo la misma línea de interpretación que en los factores anteriores la larga y fecunda tradición de este tipo de escuelas justifica el hecho de que los valores intelectuales y religiosos sean los más importantes y merecedores de atención en los procesos educativos. Parece que en el mismo discurso, los valores ecológicos, liberalizadores e instrumentales relativamente novedosos en nuestra sociedad no sean aún considerados como importantes e incluso antitéticos. Los valores corporales, que sí tienen una larga tradición filosófico-educativa (Gervilla, 2000c) siguen sin estar integrados dentro de un corpus axiológico general. Estos podrían ser posibles tópicos a trabajar en un futuro.

COMUNALIDAD

La «comunalidad» muestra la importancia que tiene cada variable en la solución factorial general indicada, por tanto, las categorías de valor más relevantes. Las de mayor «comunalidad» son las mejor representadas en la solución factorial, independientemente de su mayor o menor presencia dada por la frecuencia absoluta. Estas categorías de valor de alta «comunalidad» representan hitos básicos que sobresalen sobre el resto, ya que correlacionan en mayor medida con las restantes. De hecho sobre estas categorías de valor se articulan y correlacionan las demás.

Así, los valores mejor representados son los que obtienen las puntuaciones más altas, y ordenados de mayor a menor la jerarquía de las categorías de valor obtenidas es:

- morales y dinámicos (0,97)
- sociales (0,95)
- volitivos (0,92)
- individuales y globalizadores (0,91)
- liberadores (0,88)
- temporales (0,85)
- instrumentales (0,83)
- religiosos y espaciales (0,76)
- ecológicos (0,75)
- intelectuales y afectivos (0,73)
- estéticos (0,71)
- corporales (0,67)

CONCLUSIONES

- Todos los idearios de esta investigación, presentan una importante carga axiológica. Sometidos al instrumento de análisis de contenido axiológico, obtenemos que cada ideario presenta su propia jerarquía de valores. Por tanto, constatamos la pluralidad en los modelos

de persona, educación y enseñanza. De esta forma la ciudad de Granada presenta una variada oferta educativa a las familias.

- Reunidos los datos de todos los idearios se ha obtenido una estructura factorial de categorías de valores que se corresponde con el modelo de persona de los centros privados de la ciudad de Granada con docencia en Enseñanza Obligatoria, Bachiller y BUP.
- Se observa una amplia gama de categorías de valor y una gran variabilidad dentro de cada una de éstas. Destacan, por su mayor presencia, las categorías de valores sociales y por su menor, los estéticos. Estas categorías de valor y sus unidades de análisis que proporcionan el sentido de las mismas, conforman patrones conceptuales bien articulados que muestran su complejidad y su posible estructura interna.
- Se configuran dos tipologías bien diferenciadas de idearios a modo de conglomerado o *Clusters*, caracterizados por una mayor o menor carga axiológica. El primer conglomerado está constituido por el 25,9% del total de los idearios, y lo conforman los de mayor carga axiológica. Comparando la jerarquía obtenida en las frecuencias y los idearios del conglomerado I, se comprueba que se puede encontrar un paralelismo entre ellos y los primeros puestos en la densidad valorativa de los idearios. El segundo conglomerado está formado por el resto de los idearios (74,1%) en el que a su vez se distinguen dos subconglomerados: conglomerado II-A al que pertenecen el 33% y que corresponde a los de carga axiológica media y, conglomerado II-B al que pertenecen el 40%, con una carga axiológica baja. Comparando la densidad valorativa obtenida a través de las frecuencias con el análisis por conglomerados, se vuelve a encontrar interesantes coincidencias: los idearios que conforman el conglomerado II-A son los que tienen una densidad «valoral» media o frecuencias medias, los idearios del conglomerado II-B son los que en el escalafón de frecuencias obtienen menor número de ellas. Al igual que en el análisis *Cluster*, también se puede subdividir en tres grupos, coincidiendo exactamente los idearios que los integran.
- El análisis de correspondencias denota un armazón central de idearios y centros con amplias similitudes, situándose fuera del mismo sólo el 14,8% de los centros *Arquería* (27), *Santa Marta* y *Ramón y Cajal* (26), *Monaita* y *Mulhacen* (08) y *Santa María* (25), y las siguientes categorías de valor: corporales, intelectuales, espaciales, estéticos y ecológicos. Las categorías espaciales, estéticos y ecológicos suelen ser las que con más frecuencias presentan ausencias en el análisis axiológico por centros.
- El análisis factorial revela que los idearios contienen una estructura conformada por valores institucionales manifiestos (factor I), alternativos (factor II) y ocultos o conservadores (factor III).

El factor I recoge los valores institucionales, manifiestos, admitidos explícitamente y postulados. La jerarquía axiológica de los valores institucionales manifiestos resultante, expuesta de mayor a

menor, es la que sigue: sociales, morales y dinámicos, volitivos, individuales, globalizadores, instrumentales, religiosos e intelectuales, liberalizadores, temporales, corporales y afectivos.

El factor II es el que recoge los valores alternativos, denominados así porque no forman parte del factor general sino que configuran un factor específico (alternativo), son los que quedan recogidos por prescripción normativa y/o social pero que no se consideran integrables en los procesos educativos definidos por el factor I. Son los afectivos, ecológicos, estéticos y espaciales.

El factor III muestra las categorías consideradas y no consideradas en los procesos educativos. Recogen los valores ocultos o conservadores reflejándose en valores positivos o negativos con niveles de significación. Los positivos, intelectuales y religiosos, son los más importantes y merecedores de más atención. Los negativos, ecológicos, corporales, liberalizadores y, por último, los instrumentales.

Independientemente, a partir de las «comunalidades» obtenidas para cada categoría, las mejores representadas en la solución factorial son: morales y dinámicos, sociales y volitivos.

RECOMEDACIONES

A raíz de estos datos sería interesante que los centros docentes privados tengan en cuenta lo que sigue ya que podría contribuir a la mejora de la educación. Conocer los valores de un centro educativo, su jerarquía y estructura es de interés:

- Para el profesorado porque no es suficiente tener constancia de los valores prioritarios de su centro sino que, para poder transmitirlos adecuadamente, se necesita saber el sentido de los mismos. Trabajar el documento, profesores y entidad titular, periódicamente es una forma de poder transmitir el sentido de esos valores de forma coherente. También permitiría modificarlo, reajustarlo, y concretarlo, si así se considerara necesario, a las circunstancias que tan rápidamente van surgiendo y a las necesidades de los alumnos.
- Para el alumnado, ya que son los que los van a recibir y vivir, y en la medida de sus posibilidades, son ellos los que les van a dar sentido, en última instancia a esos valores, dentro y fuera del recinto escolar.
- Para la familia, porque los valores son los que perfilan el modelo de persona que se pretende alcanzar en el centro y, de esta forma, se constituyen en un importante criterio de elección. También, a través de los órganos de participación, podrían trabajar para contribuir en la coherencia del proceso educativo.

Los centros tienen derecho a tener un ideario o carácter propio. Éstos no deberían ser sólo un documento interno del centro, sino recordar a toda la comunidad el «qué» y el «para qué» de la educación, por lo que debería ser el documento clave de divulgación de su estilo de enseñanza, de su opción educativa y del tipo de persona que pretenden alcanzar, porque son los centros educativos, al elaborar y explicitar ese marco general, los que están optando por una jerarquía axiológica.

Los idearios deben recoger el máximo de valores ya que todo proceso educativo está fundamentado, consciente o inconscientemente, en ellos. La mejor ayuda que se puede dar desde la educación, y con respecto a los valores, es facilitar el máximo de experiencias en ellos. Por todo esto, cuanto más completo, claro, explícito, ameno y divulgativo sea un

ideario, su incidencia en la comunidad educativa será mayor y más intensa.

Los idearios necesariamente, si no se quieren quedar obsoletos, si pretenden ser documentos con una función clave de guía de todo el proceso educativo, deben ser revisados y readaptados a las nuevas circunstancias y demandas de todos los miembros de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ASTORGANO, A.: «Sistema de conciertos y libertad de oferta educativa», en FUNDACIÓN SANTILLANA, *Un futuro para el aprendizaje. La financiación de la educación*. Madrid, Santillana, 2000.

BARDIN, L.: *Análisis de contenido*. Madrid, Akal, 1986.

BEDMAR, M.: *Los valores en los métodos de alfabetización de adultos en España*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada, 1993.

BISQUERRA, R.: *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, CEAC, 1989.

CÁMARA, A.: *Los valores en la formación de maestros*. Tesis doctoral. Jaén, Universidad de Jaén, 2003.

CASARES, P.: *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Tesis doctoral. Granada, Universidad de Granada, 1997.

FRAENKEL, J.R.; WALLEN, N.E.: *How to design and evaluate research in education*. New York, McGraw-Hill, 1990.

GERVILLA, E.: «Un modelo axiológico de educación integral», en *Revista Española de Pedagogía*, 215, (2000ª), pp. 39-57.

— *Buscando valores. Un método de análisis de contenido axiológico*. Documento policopiado. Granada, Universidad de Granada, 2000b.

— *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*, Barcelona, Herder, 2000c.

KRIPPENDORFF, K.: *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, Paidós, 1990.

LARA, T.: *Valores e implicaciones educativas en los idearios de Granada. Estudio realizado en los centros religiosos de Granada capital con docencia en Bachillerato y BUP*. Documento policopiado para la obtención de la suficiencia investigadora. Granada, Universidad de Granada, 2000.

— «La elección educativa como indicador y garantía de calidad», en NÚÑEZ CUBERO, L. y otros (eds.): *Evaluación de Políticas Educativas*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2001.

NAVARRO, P.; DÍAZ, C.: «Análisis de contenido» en DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (eds.): *Métodos de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, 1995.

PEÑAFIEL, F.: *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Tesis Doctoral. Granada, Universidad de Granada, 1996.

PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. (2ª edición) Madrid, La Muralla, 1998.

RODRÍGUEZ COARASA, C.: *Libertad de enseñanza en España*. Madrid, Tecnos, 1998.

UNESCO: *World education report*. París, UNESCO Publishing, 2000.

VISAUTA, B.: *Técnicas de investigación*. Barcelona, PPU, 1989.

HACIA UNA EXPRESIÓN DE DIFERENTES CULTURAS EN EL AULA: PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

TOMÁS J. CAMPOY ARANDA (*)
ANTONIO PANTOJA VALLEJO (*)

RESUMEN. El contenido de este artículo trata sobre los resultados obtenidos en una investigación realizada con alumnos inmigrantes, alumnos autóctonos, profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria y orientadores de la provincia de Jaén, así como con estudiantes de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía de la Universidad de Jaén. El propósito que perseguía dicha investigación era conocer las percepciones de los sectores indicados sobre el fenómeno multicultural con el fin de diseñar programas que favorezcan la inserción del alumnado inmigrante. Los resultados hacen referencia a la percepción que tienen estos sectores con relación a aspectos académicos, sociales, contenidos curriculares, clima de aula, necesidades formativas, práctica docente, participación familiar, recursos y opiniones sobre la inmigración, entre otras variables. Se presentan, por una parte, el diseño de investigación y los resultados obtenidos de las muestras extraídas, mediante técnicas de corte cuantitativo como cualitativo. Por último, se recogen las principales conclusiones del estudio así como las propuestas de actuación.

ABSTRACT. The content of this article deals with the results obtained in an investigation which was done to immigrant pupils, autochthonous pupils, teachers of Primary and Secondary Education and counselors from the province of Jaén, as well as with students of teacher´s degree and educational psychology of the University of Jaén. The aim of this investigation was to know the perceptions of the sectors indicated on the multicultural phenomenon in order to design programs that favour the insertion of the inmigrant student body. The results refer to the perception that contents these sectors have in relation to academic, and social aspects curriculum, climate of the classroom, training needs, education practice, family participation, resources and opinions about the immigration, among other variables. There will be presented, on the one hand, the design of investigation and the results obtained from the extracted samples, by means of both quantitative and qualitative technologies. Finally, the main conclusions are of the study gathered as well as the offers of performance.

(*) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 415-436.
Fecha de entrada: 07-07-2003 Fecha de aceptación: 23-01-2004

INTRODUCCIÓN

Las migraciones han sido un fenómeno social constante a lo largo de la historia. El aumento demográfico, los cambios tecnológicos, los conflictos étnicos, las guerras han dado lugar a grandes movimientos de población. Como se viene diciendo, la inmigración, además de ser un «hecho social total», porque actúa sobre todos los elementos del conjunto social, es un hecho de «dimensión universal» que debe entenderse en el contexto de la globalización. Las personas emigran para procurarse un mejor horizonte de prosperidad, de desarrollo y de felicidad. La pobreza, la falta de desarrollo económico, la ausencia de oportunidades constituyen, evidentemente, un motivo para la emigración. Pero éstos no son los únicos factores: la felicidad a la que aspira el ser humano, la persona humana, supone siempre un conjunto integrado de oportunidades y libertades económicas, sociales, culturales, religiosas y políticas, de libertades democráticas.

La enorme amplitud que ha tomado el movimiento migratorio y sus repercusiones políticas, sociales y humanas, demanda un análisis cada vez más profundo y riguroso de este fenómeno que afecta, no sólo a los que parten de sus países de origen, sino también a los pueblos y culturas que los acogen.

La educación multicultural como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en la década de los años sesenta del siglo XX en los Estado Unidos y se extiende significativamente a lo largo de los setenta. Durante ese tiempo, los profesionales relacionados con la educación comienzan a describir la realidad de este país como una suma de culturas que conviven pero no se interrelacionan, y se pronuncian a favor de una política formal de pluralismo cultural.

La Unión Europea se incorpora más tarde que los Estados Unidos al estudio de lo multicultural. Será en la década de los ochenta cuando se lleven a cabo investigaciones y estudios que analizan los marcos normativos dentro de los cuales se efectúa la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo, en un intento de profundizar en el pluralismo que el flujo migratorio introduce en la sociedad y, por extensión, en la escuela. Se produce en ambas una yuxtaposición de culturas –autóctona e inmigrada–, tendiéndose desde el marco conceptual a preservar las culturas étnico-grupales, a fin de que no sean absorbidas por la cultura dominante.

La realidad es que los sistemas educativos de los distintos Estados que conforman la Unión Europea fueron diseñados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo ahora reconocer la presencia activa de esta realidad pluricultural. Este reconocimiento debe traducirse en la elaboración de sistemas educativos que den respuesta a las necesidades de todos los ciudadanos, sea cual sea su procedencia cultural. Este paradigma constituye el punto central en todos los sistemas educativos de los países de la Unión Europea.

En el ámbito español, la realidad viene dada, en el inicio del siglo XXI, por estar inserta en un contexto sociopolítico nuevo, con instituciones democráticas encargadas de organizar la vida social, con pluralismo democrático y libertad de expresión y donde están presentes, de forma ineludible, los principios fundamentales de defender los derechos humanos, la solidaridad y la tolerancia.

Sin embargo, a pesar de que la historia nos pone de relieve que España no ha sido ajena al fenómeno de la multiculturalidad, pues en siglos pasados existía una sociedad multicultural en la que diversos grupos habían establecido normas de

convivencia, la sociedad española actual está empezando a «descubrir» la diversidad cultural de nuestra vida cotidiana. Hasta tal punto que los últimos informes demoscópicos que se han realizado indican que uno de los tres problemas más importantes que tiene la sociedad española, en opinión de los españoles, es la inmigración.

El fenómeno de la inmigración se ha convertido en un proceso estructural de una magnitud cuantitativa y cualitativa incuestionable. Este progresivo aumento de los movimientos migratorios ha hecho crecer, al mismo tiempo de forma alarmante, las manifestaciones y actitudes de rechazo a la diferencia, con actitudes racistas y xenófobas en progresiva extensión. De aquí que se revitalice la importancia del *papel de la educación* como elemento que haga posible conocer y reconocer esta realidad de una manera más justa, humana y solidaria y, el *centro educativo*, sea el espacio ideal para la construcción de una escuela intercultural.

La integración socioeducativa no deja de ser una vía más aunque, eso sí, muy importante. La inmigración es un fenómeno «multicausal» y «plurifactual» que requiere tratamiento global. Además, aunque el tratamiento no tiene por qué ser uniforme ya que cada situación necesita actuaciones determinadas, no obstante es necesario establecer pautas y principios generales que puedan ayudarnos a lograr una convivencia intercultural. La educación ha de recuperar su protagonismo en la transmisión de valores que contribuya a crear espacios de convivencia pacífica y enriquecedora.

En los últimos años las políticas socioeducativas, con respecto al fenómeno multicultural, apuntan hacia una concepción nueva, que se fundamenta en un proyecto intercultural que tiende a la integración de las minorías étnicas y culturales, conservando su propia cultura y con una permanente relación comunicativa entre ellos. Es decir, para que el progreso sea efectivo, se deben respetar las características propias de cada cultura, considerándolas como un enriquecimiento para la cultura receptora. De esta manera, los centros escolares son fundamentales para conseguir espacios interculturales, donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas: la educación intercultural, entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, se convierte así en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.

La incorporación a ritmo creciente de alumnos de otros países a los centros educativos es un hecho que está repercutiendo de forma importante en el sistema educativo. Esto obliga a elaborar una propuesta de educación para los ciudadanos que oriente al sistema educativo para asumir las vertiginosas transformaciones que se están produciendo en nuestra sociedad.

Con relación a las comunidades autónomas, adquiere singular importancia la adecuación de los servicios educativos para las personas inmigrantes. La educación, en sus niveles obligatorios, es un derecho al que tienen acceso todas las personas extranjeras menores de dieciocho años, en igualdad de condiciones de las personas españolas. La protección y defensa de los intereses del menor así lo exige, y, como tal, está reconocido en numerosas normas de rango internacional y nacional. La educación del presente es la que configura la sociedad del futuro. Por lo mismo, una adecuada política de integración escolar, a la que están obligadas todas aquellas comunidades autónomas que tienen traspasadas las competencias en materia de educación, constituye

uno de los principales medios, y también quizá el reto más importante, para configurar esa sociedad del mañana, multicultural, a la que estamos abocados.

Entendemos que la cultura no es sólo el producto de la historia sino que también son las nuevas prácticas, las nuevas ideas, las nuevas creencias producto de nuevas realidades. Por lo tanto, la cultura no es algo estático, pues la cultura se mueve, se construye: las diferencias culturales son «constructos» dinámicos, relaciones construidas socialmente antes que características estáticas, fijas, inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales podrán ser utilizadas para clasificar, jerarquizar y legitimizar un reparto desigual del poder y los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, la cultura o la lengua (Lévi-Strauss, 1993; Skutnabb-Kangas, 1990).

Conscientes de la importancia de la fusión del discurso teórico con la práctica educativa –como indicador de la calidad de la educación que ofrezcamos– está la capacidad de los sistemas educativos de hacer frente a la diversidad cultural, la capacidad de ofrecer a todo el alumnado una educación multicultural capaz de promover la integración y mejorar la convivencia entre los diferentes sectores de la población.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MULTICULTURAL

En el ámbito español y desde un punto de vista documental, en las distintas bases de datos no se encuentra hasta 1990 ningún trabajo de investigación en español. Sin embargo, en los últimos años hay un importante interés en relación con este tema como se evidencia en los distintos congresos, jornadas, y encuentros que se vienen celebrando, así como las numerosas publicaciones desde distintos ámbitos.

En los inicios del proceso de incorporación de España al estudio y análisis del fenómeno intercultural habría que citar el Seminario sobre Interculturalismo y Educación, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia, celebrado en Madrid en 1987, en el que se presentó el informe definitivo sobre «Educación y desarrollo cultural de los migrantes».

Más tarde se organiza el VIIISeminario Interuniversitario de Teoría e Historia de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de Autonomías, celebrado en 1989. Algo más tarde, en 1991, tuvieron lugar el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación en el que se abordó el tema «Educación Multicultural y Europa», organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y el Seminario sobre Educación Intercultural y Comparada, organizado por el ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

Otra contribución importante a reseñar acerca de la educación intercultural fue el X Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca en 1992 con el tema «Interculturalismo y Educación en la perspectiva de la Europa Unida». También hay que destacar el I Congreso sobre educación intercultural organizado por la UNED, en la ciudad de Ceuta, en 1992.

Desde el inicio de la década de los noventa, la investigación sobre inmigrantes y su incorporación al sistema educativo viene siendo tema de atención por parte del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), especialmente a partir del año 1992 en el que empieza a financiar distintas investigaciones. Entre sus vías fundamentales de trabajo cabe destacar la financiación de investigaciones; seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación, y la difusión de los trabajos a fin de dar a conocer a la comunidad educativa el

resultado de las investigaciones.

Numerosas han sido las investigaciones que se han venido desarrollando a lo largo de los últimos años.

Con la ayuda del CIDE Díaz-Aguado, en el año 1988, elabora un modelo de intervención socioeducativa con el fin de favorecer la adaptación escolar de alumnos con desventaja en contextos interétnicos desde los primeros cursos de escolaridad (1993).

Calvo (1993) recoge información acerca de las actitudes solidarias o xenófobas hacia las minorías étnicas y culturales y hacia otros pueblos y culturas.

Merino (1994) realiza una serie de propuestas de acción pedagógica encaminadas a flexibilizar el currículo y adaptarlo a las condiciones de escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros.

En Castilla-León, Ortega (1996) desarrolla un programa para la normalización e integración social de hijos de inmigrantes residentes.

El estudio del bilingüismo entre los escolares musulmanes de Melilla es estudiado por Mesa y Sánchez (1996).

Diseño y experimentación de materiales didácticos en el Área de las Ciencias Sociales con contenidos referidos a bloques temáticos del Diseño Curricular Base de Secundaria, que aborda el problema de la diversidad cultural como factor de convivencia (Martín, 1994).

Salazar (1997) intenta averiguar qué estructura curricular es más adecuada y cómo se puede favorecer el cambio de mentalidad de los agentes implicados en el centro escolar.

Giménez (1996) dirige un trabajo de investigación con los objetivos de conocer la génesis de planteamientos educativos y organizativos en los centros escolares frente a la creciente diversidad escolar, y realizar una revisión del discurso oficial en torno al tema de la diversidad y la educación intercultural y su asunción en la práctica educativa en los centros escolares.

Otras investigaciones de las que cabe hacer mención son las realizadas por Juliano y Pascual (1997) acerca del análisis de las condiciones sociales que hacen posible la aparición de elementos de «etnicidad» en los discursos emitidos por los agentes sociales para conocer los contextos en los que se genera «etnicidad» y, por lo tanto, sujetos étnicos, y los contextos en los que no se dan tales condiciones.

El Colectivo IOE (1997) estudia el significado social de la construcción de las diferencias y los espacios y resistencias que se abren para la educación intercultural en la escuela desde las distintas posibilidades para abordar la diversidad de ésta.

Las actitudes de los futuros maestros respecto a la educación multicultural es estudiada por Fernández Fernández y otros (2002). Se pone de relieve que los estudiantes de la especialidad de educación especial, las mujeres y los estudiantes que han tenido alguna relación con el colectivo de inmigrantes manifiestan una actitud más positiva en las dimensiones estudiadas.

Asimismo algunas de las líneas y trabajos de investigación en educación intercultural que vienen desarrollando distintos equipos de investigadores pertenecientes a departamentos/áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de las universidades españolas son:

- Bartolomé y otros (1999), de la Universidad de Barcelona, desarrollan cuatro líneas de investigación utilizando distintas metodologías (test sociométrico, entrevista, escala, estudio de campo, investigación evaluativa, investigación por encuesta e investigación-acción cooperativa): diagnóstico de las

diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria; desarrollo y evaluación del currículum intercultural; desarrollo de la identidad étnicocultural en secundaria a través de la acción tutorial en centros multiculturales e identidad y ciudadanía global y estrategias educativas interculturales.

- Aguado y otros (1999), pertenecientes a la UNED, trabajan en el desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multinacionales. Utilizan un enfoque multiparadigmático que incluye un diseño mixto (diseño cuasi-experimental y la etnografía). Para ello tienen como objetivos abordar el tratamiento de la diversidad cultural en educación tomando como referente las complejas interacciones entre diferencias culturales y desigualdades sociales y analizar las prácticas educativas observadas con objeto de identificar modelos educativos, pautas de actuación referidos a la atención educativa dada a la diversidad cultural del alumnado y sus familias.
- Soriano y otros (1999), de la Universidad de Almería, en su investigación (enfoque etnográfico) siguen las siguientes direcciones: la situación del alumnado inmigrante y las relaciones con el grupo de iguales, profesorado y el centro educativo en general; conocer las necesidades del profesorado cuando trabaja con alumnado de diferentes grupos étnicos; estudio de los valores del alumnado inmigrante; diseño y evaluación de programas de educación multicultural. Las conclusiones ponen de manifiesto que estamos ante una nueva situación de diversidad cultural a la que no se han encontrado todavía las respuestas educativas adecuadas. En los centros se trabaja desde un modelo «asimilacionista», con un enfoque compensatorio, centrado en los déficit del alumnado minoritario principalmente los lingüísticos. Para hacer frente a la diversidad cultural es preciso reconocer y potenciar las identidades étnico-culturales de todos los alumnos que conviven en un mismo centro.
- Rodríguez y otros (1997) han elaborado una escala de actitudes hacia la educación multicultural con el fin de medir las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la educación multicultural.
- García Llamas y su equipo investigador (2001) viene estudiando la situación socioeducativa y los problemas de exclusión social/integración que presentan los niños y niñas inmigrantes en la Comunidad de Madrid y su incidencia en las situaciones educativas. Sus aportaciones ponen de relieve que se debe apostar por una escuela intercultural que favorezca las distintas formas de manifestación de las culturas y que contribuya al desarrollo de personas con posibilidades reales de construcción de su propia identidad.
- De igual manera, Aguado y otros (2001) llevan a cabo un proyecto de investigación en la Comunidad de Madrid, el cual pretende contribuir al conocimiento y mejora de la realidad socioeducativa a partir del reconocimiento del carácter plural y abierto de la sociedad que se quiere construir.
- Vilá (2001) analiza las relaciones interpersonales que se establecen en un centro de ESO en contexto multicultural, con un diseño que se

corresponde a un estudio exploratorio diagnóstico de la realidad. Entre las principales necesidades detectadas destacan la formación del profesorado en educación intercultural; entre las necesidades del alumnado se pone de relieve las necesidades de comunicación, de resolución de conflictos y de participación; las necesidades de relación del centro con su entorno pasan por la mejora de la relación con las familias, con el contexto inmediato y con contextos remotos.

- Olmos, Cuevas y Navarro (2001) parten del problema de la situación existente en Melilla con respecto a la diversidad de culturas que conviven en los colegios, y de cómo se trabaja en los mismos cualquier problema o conflicto que se plantee. En su estudio se ha aplicado y evaluado el programa «Comuniquémonos». El programa ha puesto de manifiesto que la atribución que tiene el alumnado de sí mismo y de los demás no es diferente en función de su cultura.
- Moreno y profesores del Área MIDE (2001), de acuerdo con la situación social de Almería, vienen trabajando el tema de los valores. Mediante la investigación-acción, en su modalidad de investigación cooperativa, tratan de conocer las necesidades y situación de los centros educativos, así como obtener un conocimiento del alumnado y las expectativas del profesorado.

FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación forma parte de un proyecto en el que en su primera fase ha consistido en la recogida de datos de la población inmigrante en la provincia de Jaén, con la finalidad de conocer aspectos sociales, familiares y laborales. La segunda fase, cuyas conclusiones y propuestas presentamos en el presente artículo, ha tenido como finalidad conocer las percepciones sobre el fenómeno multicultural de todos los sectores implicados en la educación, incluido el alumnado inmigrante. Los resultados y propuestas nos han de servir para diseñar, implementar y evaluar programas de educación multicultural. En consecuencia, este trabajo ha tenido como objetivo conocer las percepciones que sobre el multiculturalismo tienen los siguientes sectores:

- El alumnado de Educación Primaria (2º Ciclo) y Educación Secundaria.
- El alumnado de Educación Primaria (2º Ciclo) y Educación Secundaria que tienen compañeros inmigrantes en el aula.
- El alumnado inmigrante de Educación Primaria (2º Ciclo) y Educación Secundaria.
- El profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- El alumnado universitario de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía.
- Los profesionales de la orientación.

ENFOQUE Y FASES DE INVESTIGACIÓN

El contexto multicultural, de muy reciente constitución en nuestro país, no sólo resulta complejo en su naturaleza, sino también de difícil acceso y estudio. Tal vez, ésta sea la causa de la falta de teorías de amplio desarrollo paradigmático sobre las que apoyar los estudios de campo. Esta carencia de marco conceptual previo ha hecho que nos inclinemos por el diseño de un enfoque multiparadigmático para estructurar objetivos y contexto.

Los motivos anteriores nos han hecho adoptar el siguiente diseño:

- De tipo mixto basado en el uso de metodologías diversas.
- Combinación del diseño descriptivo con el etnográfico. Este último nos parece muy relevante cuando se trabaja con múltiples realidades socioculturales.
- La utilización de escalas «sumativas» de tipo Likert, centradas en la opinión de estudiantes de Educación Primaria (2º Ciclo) y Educación Secundaria, estudiantes universitarios de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía, profesorado de Educación Primaria y Secundaria, y profesionales de la orientación educativa.
- Se ha completado la parte descriptiva de la investigación con entrevistas y observaciones. De esta forma es posible registrar pautas de relación entre alumnado inmigrante y compañeros, en situaciones de ambiente natural.
- Motivar la participación de todos los implicados y la colaboración de personas pertenecientes a las culturas estudiadas, con la finalidad de que analicen los instrumentos, supervisen los procesos y faciliten las relaciones de comunicación entre investigadores.

El proceso de investigación se ha llevado a cabo en tres fases:

- Primera fase: recogida inicial de información (centros, alumnado, profesorado, orientadores, estudiantes universitarios) por parte del grupo investigador.
- Segunda fase: elaboración por parte de los investigadores de los instrumentos a aplicar a distintos sectores que han formado parte del estudio; recogida de datos por parte del equipo a través de los cuestionarios, modelos de entrevista y registros de observación.
- Tercera fase: análisis de los datos por parte del equipo investigador y planteamiento de propuestas que deben servir de base para el diseño de programas y otras formas de intervención.

DIMENSIONES Y VARIABLES

La investigación se ha centrado en las siguientes dimensiones:

- Alumnado inmigrante de los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria: familia, marco relacional, opiniones racistas, opinión respecto a los españoles y percepción académica.
- Alumnado autóctono de Educación Primaria y Educación Secundaria: aspectos académicos, afectivos, sociales y familiares.
- Profesorado de niveles no universitarios: clima de aula, contenidos curriculares, recursos materiales, rendimiento académico, práctica docente, necesidades formativas y adaptación escolar.
- Orientadores: necesidades de formación, práctica de la orientación, recursos, rendimiento académico, clima de aula y participación familiar.
- Estudiantes de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía: clima de aula, contenidos curriculares, rendimiento académico, práctica docente, necesidades formativas, adaptación escolar y opinión sobre los inmigrantes.

Ante la envergadura de la investigación y las posibilidades que ofrecían los

distintos sectores implicados en la misma se optó por realizar una selección de las variables que se consideraron principales, de acuerdo con los criterios siguientes:

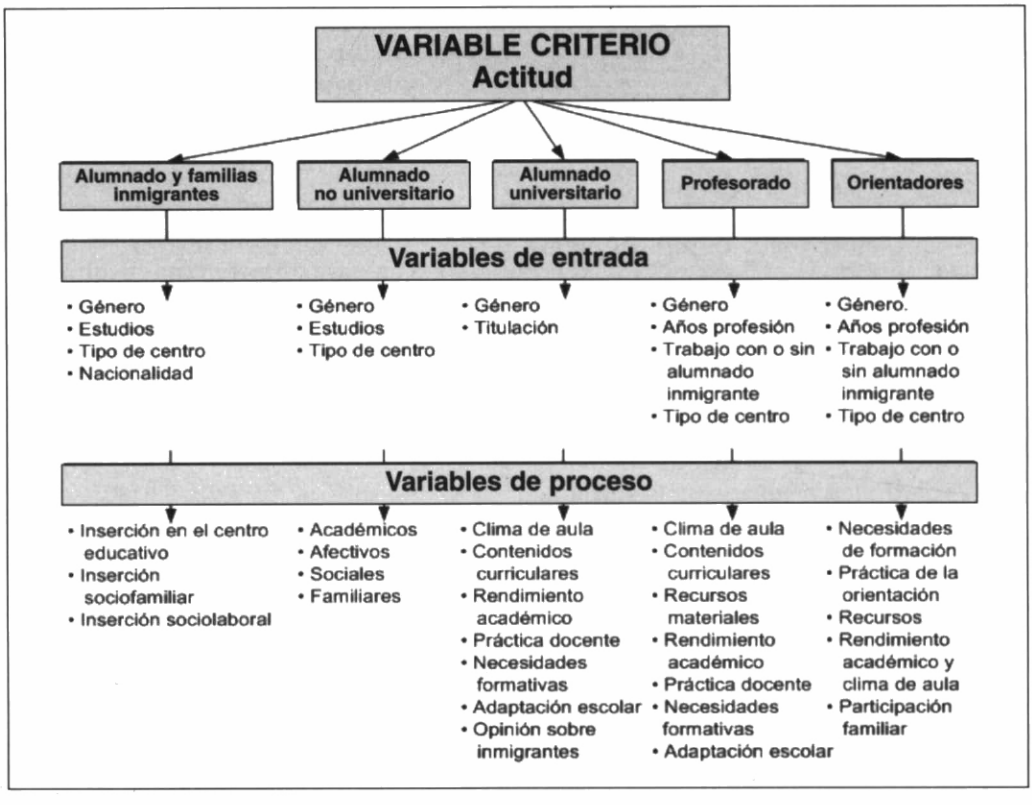
- Ser significativas de acuerdo con los objetivos planteados.
- Tener alguna relevancia con la educación multicultural.
- Recoger las dimensiones aglutinando las distintas percepciones en cada uno de los sectores implicados.
- Basarse en los estudios precedentes (Nieto, 1992; Calvo, 1993; Lévine y Lezotte, 1996; Colectivo IOE, 1997; Aguado y otros, 1999; Bartolomé y otros, 1997; Rodríguez y otras, 1997; Soriano y otros, 1999; García Llamas, 2001; Vilá, 2001; Campoy, Pantoja y Delgado, 2002).

Además, se han considerado en todos los casos un conjunto de variables necesarias para identificar adecuadamente las muestras.

En el siguiente cuadro se recogen las variables, organizadas en función de la naturaleza de cada uno de los estudios.

CUADRO I.

Variables analizadas en el modelo de investigación



POBLACIONES Y MUESTRAS

Las poblaciones a las que se ha dirigido la investigación, todas pertenecientes a la provincia de Jaén, han sido las siguientes: alumnado inmigrante de Educación Primaria y Educación Secundaria, alumnado autóctono de Educación Primaria y Secundaria con y sin compañeros inmigrantes, profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, Orien-tadores de IES, alumnado de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía.

Con relación al alumnado inmigrante, alumnado de niveles no universitarios y profesorado se ha utiliza la fórmula de Bugeda (1974), para poblaciones de menos de 100.000 elementos.

Respecto a los orientadores que trabajan en los centros de Educación Se-cundaria y dado que se trata de una población reducida, se ha optado por no realizar ningún tipo de reducción muestral, tomándose a la totalidad de la población. La respuesta a los cuestionarios ha sido superior al 60%.

Para el alumnado de la titulación de Maestro y sus distintas especialidades se ha tomado una muestra representativa mediante la fórmula anterior, pues su población sobrepasa los 1.000 alumnos; para los estudiantes de Psicopedagogía se ha aplicado la escala al total de la población dado que se trata de un grupo mucho más reducido.

En todos los casos, la muestra participante es muy superior a la exigida estadísticamente, lo que posibilita establecer la inferencia de los resultados a la totalidad de la población. Esto ha sido debido a que se enviaron a los centros más cuestionarios de los requeridos a fin de contrarrestar la mortandad en las respuestas que se suponía *a priori*. Debemos afirmar, pues, que los sujetos han respondido muy bien a nuestros requerimientos. Probablemente, una señal más de que el tema era de interés general.

Los valores muestrales en cada uno de los estudios se desglosan de la siguiente forma:

- Alumnado inmigrante de Educación Primaria y Educación Secundaria: su participación nos ha parecido esencial en esta investigación no sólo por las opiniones vertidas en los distintos ítems que se formulaban sino porque además nos ha reportado información acerca de cómo se está produciendo la transición en los centros de acogida.
- Alumnado autóctono de Educación Primaria y Secundaria con y sin compañeros inmigrantes: sus opiniones han servido de contraste con las manifestadas por los alumnos inmigrantes; la diferenciación de con «compañeros inmigrantes» y «sin compañeros inmigrantes» enriquecen el estudio.
- Profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria: ha estado presente en esta investigación dado que trabaja en un contexto privilegiado; de aquí el gran interés por conocer su percepción acerca de distintas cuestiones relacionadas con la educación multicultural y des su experiencia en función de los distintos niveles educativos.
- Orientadores de IES: la opinión vertida por los orientadores resulta de gran interés no sólo porque complementa a la del profesorado sino porque igualmente sirve de contraste.
- Estudiantes de las titulaciones de Maestro y Psicopedagogía: como futuros profesionales que desarrollarán su trabajo en contextos educativos resulta de gran interés conocer su visión en relación con distintas cuestiones relacionadas con la educación multicultural.

CUADRO II

ALUMNADO INMIGRANTE	Género		Estudios		Tipo de centro	
	Niño	Niña	Inf/Pr	Secun.	Público	Privado
Marroquíes	30	25	27	28	53	-
						Total 55
Hispanos	20	10	18	12	23	6
						Total 30
Paquistaníes	6	9	14	1	-	13
						Total 15
Otros	10	8	11	7	2	18
						Total 18

CUADRO III

ALUMNADO	Género		Estudios		Tipo de centro	
	Niño	Niña	Inf/Pr	Secun.	Público	Privado
Con compañeros inmigrantes	337	339	438	238	550	126
						Total 676
Sin compañeros inmigrantes	342	307	427	222	520	129
						Total 649

CUADRO IV

PROFESORADO	Género		Años de profesión			Tipo de centro	
	Hombre	Mujer	Hasta 5	De 5 a 10	Más de 10	Público	Privado
Ha trabajado con alumnos inmigrantes	128	132	51	40	169	230	30
							Total 260
No ha trabajado con alumnos inmigrantes	58	49	21	20	66	87	20
							Total 107

CUADRO V

ORIENTADORES	Género		Años de profesión			Tipo de centro	
	Hombre	Mujer	Hasta 5	De 5 a 10	Más de 10	Público	Privado
Ha trabajado con alumnos inmigrantes	14	26	18	8	14	36	4
							Total 40
No ha trabajado con alumnos inmigrantes	9	27	10	8	8	23	3
							Total 26

CUADRO VI

ESTUDIANTES	Género	
	Hombre	Mujer
Magisterio	78	25
		Total 103
Psicopedagogía	86	29
		Total 115

CUADRO VII

Número de ítems incluidos en cada uno de los estudios

Estudio	Nº de Items
Actitudes desarrolladas por el alumnado inmigrante en relación a la educación multicultural	35
Actitudes desarrolladas por el alumnado en relación con la educación multicultural	34
Actitudes desarrolladas por el profesorado y necesidades de formación en relación a la educación multicultural	42
Actitudes desarrolladas por los orientadores y necesidades de formación en relación a la educación multicultural	42
Actitudes desarrolladas por el alumnado universitario y necesidades de formación en relación a la educación intercultural	49

PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

El proceso de recogida de datos se ha establecido en función de los objetivos de la investigación y de las condiciones derivadas del propio diseño de la misma. De igual forma han influido los recursos disponibles y las posibilidades de acceso a la población objeto de estudio.

Su característica principal es el cuidado especial que se ha puesto en el acercamiento a los contextos educativos, dadas las dificultades presupuestas *a priori* (Aguado y otros, 1999).

El marco conceptual previo nos previno en cuanto al uso de metodologías activas como la observación directa y la entrevista. No obstante, tal y como veremos en el apartado siguiente fueron las escalas de actitud las herramientas que mejor se adaptaron, finalmente, a la población inmigrante, poco acostumbrada a ofrecer información sobre su vida y costumbres.

Los procedimientos han variado en función de la naturaleza de los sujetos que componían cada uno de los estudios.

- *Las escalas*: las escalas han sido elaboradas *ad hoc*. Este procedimiento de encuesta nos ha parecido adecuado para recoger información de una manera rápida y con un formato común, además de la razón ya esgrimida. En el caso de los orientadores, las escalas fueron entregadas aprovechando unas jornadas de trabajo en el Centro de Profesorado de Jaén, y recogidas seguidamente tras el oportuno tiempo de reflexión. De similar forma se procedió en el estudio que hace relación al alumnado universitario, en el que se aprovechó el tiempo de clase para cumplimentar la escala. El resto de las escalas fueron enviadas directamente a los sujetos implicados a través del correo postal, obteniendo una respuesta bastante aceptable.

Las escalas de actitud responden a las de tipo Likert con un número variable de ítems y unas opciones de respuesta de 1 a 3 (muy de acuerdo 1, de acuerdo 2 y en desacuerdo 3). De sobra son conocidas las ventajas que reportan este tipo de instrumentos, expuestas en sus obras por diversos autores (Kerlinger, 1987; Cohen y Manion, 1990; Sierra Bravo, 1994; Buendía, 1997).

Las secuencias de construcción de las escalas han cumplido con las características metodológicas establecidas en estudios de similares características (Pantoja, Campoy y Cañas, 2001): a) revisión de instrumentos utilizados en investigaciones previas; b) preparación de una versión inicial de las distintas escalas; c) validación de esta primera versión mediante consulta a jueces: expertos y alumnado colaborador; d) aplicación a una muestra piloto; e) depuración mediante técnicas estadísticas y análisis de ítems; y f) elaboración de versión final.

Con el fin de conocer si los objetivos propuestos implícitamente en el diseño de la escala serían cubiertos tras su aplicación, se comprobó su *validez* desde el punto de vista del contenido. Esta validez se ha llevado a cabo por medio de dos niveles: a) valoración porcentual de cada ítem realizada por alumnos de la titulación de Psicopedagogía; b) validez de contenido mediante la consulta a jueces o expertos en el campo de la evaluación y orientación.

La validez interna de la escala se ha realizado mediante el análisis de

sus items para ver si son adecuados o no.

El *coeficiente de fiabilidad,* como consistencia interna de las escalas que conforman los distintos estudios, se ha obtenido mediante el coeficiente alfa de Cronbach tomado a un nivel de confianza de un 95%. Las distintas puntuaciones alcanzan valores significativos, situándose entre 0,64 y 0,76.

Al profesorado de los niveles de Educación Primaria y Secundaria se ha aplicado una adaptación de la escala elaborada por Rodríguez y otras (1997) «Escala de actitudes hacia la educación multicultural».

Por último, se recogen en el cuadro VII el número total de ítems recogidos en cada una de las escalas.

- *Entrevista*: en casi todos los casos los datos han sido completados a través de entrevistas telefónicas. Habitualmente eran miembros de los equipos directivos los que respondían a cuestiones de carácter general sobre el centro, alumnado o profesorado.
- *Datos cualitativos*: Las cinco escalas utilizadas incluyen al final un apartado abierto para facilitar a los encuestados que expresasen necesidades, sugerencias, propuestas o cualquier comentario que estimasen conveniente y que sirviera para completar las ideas recogidas en el cuestionario.

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

El carácter múltiple de los estudios planteados junto con la naturaleza de los datos obtenidos nos ha llevado al uso de técnicas cualitativas y cuantitativas. En el primer caso, mediante el estudio de las observaciones de campo y de las transcripciones de las entrevistas efectuadas. En el segundo, mediante el análisis estadístico de las respuestas a los diferentes ítems planteados en cada una de las escalas. Éstas cuentan además con un apartado abierto capaz de facilitar la libre expresión de ideas no incluidas entre los ítems.

El soporte informático ha sido fundamental en el análisis de datos. Así, se ha utilizado el paquete estadístico AQUAD para Windows en su versión 5.0 para llevar a cabo el tratamiento de los textos recogidos en los ítems abiertos, mientras que los análisis cuantitativos se han realizado con el apoyo del paquete estadístico SPSS para Windows en su versión 10.1 para PC.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo con la línea emprendida desde el principio de este informe, analizamos por separado los principales resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación, si bien en un siguiente apartado ofrecemos una visión compilada de todo el trabajo desarrollado a fin de establecer vínculos y conexiones entre los diferentes estudios.

La información generada en esta investigación ha sido amplia y compleja, por lo que a continuación recogemos un resumen de las conclusiones agrupadas por niveles de estudio y diversas dimensiones estudiadas, teniendo en cuenta las diversas técnicas aplicadas.

Alumnado Inmigrante

- Las familias inmigrantes se muestran receptivas hacia los compañeros españoles de sus hijos, al igual que éstos.
- En el marco relacional no se aprecia ningún elemento que impida una buena relación intercultural.

- El alumnado inmigrante siente disposición a entablar amistad con otros inmigrantes, lo cual podría llevar a la creación de guetos en los contextos donde se desenvuelven.
- Se constata un alto respeto hacia la forma de ser de los compañeros españoles.
- El alumnado inmigrante sufre comentarios racistas por parte de sus compañeros en un alto porcentaje (61%).
- El alumnado inmigrante se ve a sí mismo como más tolerante que sus compañeros autóctonos.
- Existe una conciencia generalizada de que los inmigrantes tienen más dificultades para encontrar trabajo que los españoles.
- El alumnado inmigrante opina que su cultura de origen es superior a la española, a pesar de no conocerla todavía. A esto añade que se siente más inteligente que los españoles.
- El alumnado inmigrante piensa que sus costumbres molestan a los españoles.
- El alumnado inmigrante ve a sus compañeros españoles mejores estudiantes que ellos y además piensan que causan menos problemas en la escuela que ellos.

Alumnado no inmigrante de nivel no universitario

- En general se detecta una mayor comprensión hacia el hecho diferencial inmigrante en alumnos que tienen compañeros inmigrantes, así como en sus familiares.
- Los comentarios racistas se mantienen de forma independiente a que haya o no alumnos inmigrantes en el centro.
- Los alumnos que tienen compañeros inmigrantes muestran una alta disposición hacia compartir la mesa con ellos.
- Los alumnos en general no ven diferente el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes del resto de la clase.
- La mitad de los alumnos que no tienen compañeros inmigrantes piensan que los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles.
- Tener compañeros inmigrantes facilita las relaciones socioafectivas con ellos fuera de clase.
- Sigue vigente la idea entre los padres de alumnos de que los inmigrantes deberían quedarse en su país (un 26 %).
- En general no se puede decir que los alumnos rechacen trabajar en grupo con sus compañeros inmigrantes.
- Los alumnos consideran que los compañeros inmigrantes no crean más problemas en el colegio que los españoles.
- Los alumnos que tienen compañeros inmigrantes muestran muy pocas reticencias a incluir amigos inmigrantes en la pandilla.
- Uno de cada dos alumnos en ambas muestras piensa que los compañeros inmigrantes no tienen por qué ser diferentes a los españoles.
- Los alumnos con compañeros inmigrantes se muestran más dispuestos a ayudarles.
- Los padres de alumnos que en el centro tienen compañeros inmigrantes son más partidarios de que sus hijos tengan amigos inmigrantes, que aquellos que no los tienen.
- Existe una gran receptividad a la convivencia fuera de la escuela con los inmigrantes por parte de los alumnos que los tienen como compañeros.

- Casi dos de cada tres alumnos sin compañeros inmigrantes piensan que éstos son o pueden ser personas conflictivas.
- El alumnado no se cree más inteligente que sus compañeros inmigrantes.
- Los niños reconocen que cuando hablan con los compañeros inmigrantes aprenden cosas nuevas y esto les gusta.
- Los alumnos con compañeros inmigrantes se muestran más dispuestos a llevar a casa a un amigo inmigrante.
- En las clases donde hay alumnos inmigrantes se dedica más tiempo a estudiar otras culturas diferentes que en las que no hay.
- Todos los alumnos muestran una unanimidad en afirmar el derecho de todas las personas a recibir una buena educación.

PROFESORADO

- El clima de convivencia en el aula no se ve afectado de forma negativa por la presencia de alumnos inmigrantes.
- La presencia de alumnos inmigrantes supone un enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Los contenidos culturales deben estar más presentes en las materias transversales y en las unidades didácticas. No obstante, los contenidos culturales deben ser tratados de forma general y no en función de la mayor o menor presencia en el centro de una cultura determinada.
- En general, los centros educativos no disponen de recursos materiales suficientes para atender el tema de la interculturalidad.
- El rendimiento académico de los alumnos no se ve afectado por la presencia de compañeros inmigrantes en el aula, aunque sí puede repercutir negativamente en el ritmo de aprendizaje del grupo de clase si no se atienden las necesidades de los alumnos inmigrantes. En este caso los alumnos inmigrantes no constituyen una población de riesgo de fracaso escolar.
- El profesorado «desmitifica» ciertas ideas ligadas a la práctica docente, y reconoce la necesidad de mejorar el clima de comunicación y relaciones que se establecen. También pone de relieve que no se atiende suficientemente el tema de la diversidad del alumnado.
- El profesorado pone de relieve sus carencias formativas para dar respuesta a las necesidades que se plantean con relación al alumnado inmigrante.
- En opinión del profesorado, se está dando una aceptable integración del alumnado inmigrante en los centros educativos e, incluso, contribuye a desarrollar actitudes positivas en el profesorado y alumnado. El mayor problema para la integración de alumnos no hispanos es el idioma.

ORIENTADORES

- Existe una falta de formación generalizada en torno a la educación intercultural.
- El trabajo con inmigrantes no condiciona las tareas a desarrollar por el orientador.
- Los orientadores han asumido dentro de sus funciones el trabajo con alumnos inmigrantes (diagnóstico, seguimiento, ...).

- Casi la totalidad de los orientadores solicitan que se impartan clases de lengua española al alumnado inmigrante no hispano.
- Sólo uno de cada cinco orientadores conoce programas relacionados con la interculturalidad.
- Son muy pocos los orientadores que consideran suficientes los materiales de orientación con los que cuentan los centros para hacer frente a la interculturalidad.
- Uno de cada dos orientadores estima que los problemas de disciplina aumentan con la presencia de alumnado inmigrante, a pesar de que exista más comprensión hacia el hecho intercultural.
- La inmensa mayoría de los orientadores estima que los inmigrantes son potenciales alumnos de fracaso escolar y que este problema no se soluciona realizando agrupaciones separadas.
- Es muy importante potenciar la cultura participativa en el aula en temas relacionados con la interculturalidad.
- Las familias inmigrantes muestran poca preocupación por la marcha académica de sus hijos y al mismo tiempo precisan más ayuda por parte del departamento de orientación. Además suelen participar poco en la vida de los centros.

ALUMNADO UNIVERSITARIO

- Existe la opinión generalizada de que la presencia en las aulas de alumnos inmigrantes no favorece un clima de conflictos. No obstante, los distintos valores que sustentan los alumnos, en relación a sus culturas, pueden ser un factor de riesgo.
- Los contenidos curriculares deberían incluir más materias transversales relacionadas con la educación para la interculturalidad.
- La presencia de alumnos inmigrantes en el aula no constituye un factor de riesgo en el rendimiento académico del resto de los estudiantes. Sin embargo, se considera necesario realizar las adaptaciones curriculares que se estimen precisas a fin de favorecer la transición al nivel educativo correspondiente.
- La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas favorece el desarrollo en el profesorado de actitudes más comprensivas y tolerantes. Asimismo dan gran importancia al tema de los valores y no se muestran partidarios de agrupar a los alumnos inmigrantes a fin de prestarles una atención individualizada. La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas no aumenta necesariamente el estrés en el profesorado ni dificulta la tarea realizada por el mismo.
- Existe una escasa formación del profesorado y de los orientadores en temas de interculturalidad y, en consecuencia, no se sienten suficientemente preparados para dar respuesta a las necesidades educativas y de orientación de los alumnos inmigrantes.
- La integración de los alumnos inmigrantes en los centros educativos es buena o muy buena. Además, la presencia de alumnos inmigrantes en los centros genera más ventajas que inconvenientes, pues sirve para enriquecer la comunidad educativa. Igualmente consideran muy importante la participación de los padres y madres de alumnos inmigrantes en la comunidad educativa. El mayor obstáculo

para la integración de los alumnos no hispanos es el idioma.

- La opinión mayoritaria coincide en tener una imagen favorable con respecto a la población inmigrante, además desarrollan unas actitudes favorables hacia esta población.
- Los estudiantes encuestados piensan que las necesidades del alumnado inmigrante no quedan bien atendidas a través de los distintos itinerarios que prevé la Ley de Calidad.

Como síntesis de esta apartado podemos decir que:

- En general el alumnado autóctono que ha compartido el aula con compañeros inmigrantes se muestra más receptivo a una integración efectiva de éstos y de sus familias en los entornos donde viven y trabajan.
- El alumnado que no tiene compañeros inmigrantes manifiesta una cierta reticencia en el caso de que tuviera que compartir el trabajo, la vida de barrio, los trabajos de clase, el tiempo de ocio y otros aspectos generados por la convivencia en igualdad.
- De ambas conclusiones anteriores se desprende la idea de que sin una formación en la interculturalidad en el entorno educativo o sin la experiencia de convivir con inmigrantes, es posible que se generen determinadas actitudes racistas o xenófobas.
- Los padres muestran diferentes actitudes, positivas o negativas, respecto a la multiculturalidad en función de que en los centros de sus hijos haya o no inmigrantes escolarizados.
- Según el profesorado, la presencia de los alumnos inmigrantes dentro de las aulas no afecta de forma negativa al clima de aula, es más, supone un enriquecimiento para el resto del alumnado y para el resto de la comunidad educativa en general, desarrollando actitudes positivas tanto en el profesorado como en el alumnado.
- El profesorado asegura que el conocimiento de otras culturas debe ser una realidad en los centros educativos, habiéndose de tratar de forma transversal e independientemente de que existan o no alumnos inmigrantes en los mismos.
- En el apartado de necesidades se constatan las carencias formativas y en materia de orientación del profesorado, orientadores y estudiantes universitarios. Asimismo se hacen extensibles estas carencias al ámbito de los recursos materiales y humanos en los centros.
- Los sectores encuestados coinciden en señalar que la presencia de alumnos inmigrantes en los centros se convierte en una experiencia enriquecedora de la que se benefician todos los miembros de la comunidad educativa.
- Tanto el profesorado como los orientadores coinciden en señalar que el principal obstáculo para la integración, desarrollo y éxito escolar del alumnado inmigrante es el idioma.
- Con respecto al clima de aula, el profesorado coincide con los estudiantes universitarios en que se está dando una aceptable integración del alumnado inmigrante en los centros. Esta opinión no es compartida por los orientadores.

Interpretamos que esta visión de los profesionales de la orientación es debida a su mayor contacto con alumnos con problemas.

Propuestas

A continuación realizamos una síntesis de las conclusiones a las que han llegado los distintos sectores que forman parte de la investigación, de manera que nos sirven de ámbitos en los que se considera conveniente efectuar cambios:

- Hay que atender las necesidades formativas generales del profesorado, orientadores y estudiantes universitarios, puestas de manifiesto en nuestra investigación, en temas relacionados con las competencias culturales, atención a la diversidad, procesos de enseñanza y aprendizaje, antropología cultural y cognitiva, etnoeducación, educación intercultural e investigación cualitativa.
- Si resulta cada vez más ineludible la tarea de integrar activamente a los padres en la vida del centro educativo, esto cobra especial relevancia en el caso de la interculturalidad, pues se trata de desarrollar los niveles de conciencia de las familias de minorías, y de la comunidad en general, acerca de las condiciones sociales, laborales y personales de los inmigrantes, con objeto de capacitarles para llevar a cabo acciones sociales basadas en la comprensión crítica de la realidad que les permita interpretar el mundo que les rodea de una manera más exhaustiva, permitiéndoles integrar experiencias cada vez más amplias y complejas. En este sentido, el sistema educativo debe favorecer un modelo de educación intercultural, que potencia la participación como reflejo de la integración social. Por lo tanto, es necesario preparar a los ciudadanos para la participación social, con sus derechos y deberes, desarrollando sus competencias sociales y su sentido de pertenencia, pues no puede quedar vinculado únicamente a un grupo, sino que debe reconocer la complejidad de la identidad y la pertenencia.
- Es fundamental impulsar el diseño de programas de intervención desde un modelo ecológico-sistémico, con una visión «holística» y desde la perspectiva del *empowerment* que implica una concienciación de grupos minoritarios. En estos programas se deberán tener en cuenta los referentes culturales (procesos de «endoculturación») y los procesos de «aculturación» en la sociedad de acogida. Los programas que se diseñen tendrán como destinatarios todos los grupos y no sólo los grupos minoritarios.
- La atención a la diversidad es eje fundamental en el sistema educativo que debe integrarse en la dinámica cotidiana del grupo ordinario y heterogéneo con los recursos humanos y materiales necesarios. Además, la atención a la diversidad, sigue siendo la asignatura pendiente en la formación del profesorado y en los profesionales de la orientación. Estos sectores coinciden en que de no llevarse a cabo esta formación tendrá consecuencias negativas en grupos minoritarios, con consecuencias directas en los alumnos inmigrantes que se convierten en una población potencial de fracaso escolar y no contribuirá a atender el proceso de crecimiento personal del alumno según el enfoque

del ciclo vital desde esta perspectiva orientadora: el proyecto vital de las personas ha de ser construido en un contexto social cuya manipulación (adaptación y cambio) va a serles insoslayable. En consecuencia, se considera conveniente potenciar la formación continua y los contenidos formativos de los planes de estudios de las distintas titulaciones, en temas relacionados con las dificultades de aprendizaje y la atención a la diversidad, teniendo en cuenta que la diversidad humana es un hecho de partida y no un problema a resolver.

- Durante mucho tiempo ha prevalecido la cultura del individualismo que ha conducido al aislamiento continuado y generalizado limitando el ámbito de las relaciones. Uno de los principales problemas educativos ha consistido en que la educación, siendo como es un fenómeno esencialmente social, ha sido tratada como un fenómeno individual. En una sociedad cada vez más multicultural y multirracial este planteamiento no tiene ningún sentido. Por lo tanto, consideramos muy conveniente potenciar el trabajo en equipo, desde un modelo de aprendizaje cooperativo y medido desde el que los programas, con distintos contenidos y finalidades, contribuyan también a desarrollar competencias sociales. El aprendizaje cooperativo tiene de interés que aplica una metodología que persigue no sólo mejorar las relaciones y las actitudes interraciales e intergrupales, sino que también son altamente eficaces para el rendimiento académico de todos los estudiantes.
- Hay que diseñar y aplicar programas con el objetivo de formar a los alumnos en los recursos cognitivos necesarios que les permitan aplicarlos en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas competencias le permitirán desenvolverse en contextos multiculturales en los que deberán tomar decisiones, asumir responsabilidades, aprender a enfrentarse a un conflicto, luchar por los derechos humanos, desarrollar la autoestima y el desarrollo personal, aprender a prevenir, etc.
- Es necesaria la atención a los alumnos inmigrantes como principal método de integración a fin de conseguir la igualdad de oportunidades. En este sentido, coincidimos con otros estudios a nivel nacional en que el mayor obstáculo para la transición al sistema educativo de los alumnos no hispanos es el idioma. Por lo tanto, se deben llevar a cabo iniciativas en las que reciban enseñanza del castellano, dentro del marco de un programa de multiculturalidad. Hay que potenciar y favorecer la formación del profesorado en el conocimiento de otros idiomas (inglés y árabe).
- Desde una sociedad postmodernista, en la que estamos inmersos, y teniendo en cuenta las transformaciones sociales, culturales, productivas, laborales y tecnológicas, la escuela no puede ser ajena. Esta nueva situación requiere replantearnos el modelo tradicional del «currículum común» por el que nos hemos venido rigiendo. Una escuela que mira hacia el futuro debe diseñar un modelo curricular sensible a las necesidades educativas derivadas de una sociedad multicultural, que tenga en cuenta las diferencias sociales, étnicas, de género, cognitivas, personales, con el fin de aprender a convivir y a

construir una sociedad heterogénea y diversa.

- Estimamos conveniente, en otra fase de investigación, realizar estudios de seguimiento en las transiciones educativas y laborales y establecer un diagnóstico de las variables que facilitan o dificultan estas transiciones con relación al alumnado inmigrante.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. y otros: «Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales», en *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2) (1999), pp. 471-475.

— «Mediación Social en el ámbito socieducativo. Identificación de necesidades y formulación de propuestas de actuación en contextos educativos específicos», en Actas del *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, La Coruña, 2001, pp. 174-178.

BARTOLOMÉ, M. y otros: *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedesc, 1997.

— «Líneas de investigación del grupo de investigación en educación intercultural (GREDI)», en *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2) (1999), 463-469.

BUENDÍA, L.: «La investigación por encuesta», en BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F.: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 1997, pp. 119-155.

BUGEDA, J.: *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1974.

CALVO, T.: *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1993.

CAMPOY, T. J.; PANTOJA, A.; DELGADO, L.: «Multi-culturality education: designing programmes for the educative», *European Conference on Educational Research*. Lisboa, 2002.

COHEN, L.; MANION, L.: *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla, 1990.

COLECTIVO IOE: *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales de Granada, 1997.

DÍAZ AGUADO, M. J.: *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación en contextos inter-étnicos*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, E., y otros: «Educación multicultural: Dimensiones y actitudes», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5:1 (2002).

GARCÍA LLAMAS, J. L.: «Percepción cultural de las minorías étnicas en la Comunidad de Madrid por la Comunidad Educativa», en Actas del *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, La Coruña, 2001, pp. 161-166.

GIMÉNEZ, C.: *Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1996.

JULIANO, D.; PASCUAL, J.: *Discursos de etnicidad en la escuela; ¿hacia una segregación étnica en los centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etni-*

cidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1997.

KERLINGER, F. N.: *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México, Nueva Editorial Interamericana, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C.: *Raza y cultura*. Madrid, Cátedra, 1993.

LÉVINE, D. V.; y LEZOTE, L. W.: «Effective Schools Research», en BANK, J. A.; Ch.A. (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Nueva York, McMillan Pub., 1996, pp. 525-547.

MARTÍN, A.: *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1994.

MERINO, J. V.: *La educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1994.

MESA, M. C.; SÁNCHEZ, S.: *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.

MORENO, Mª y otros: «Cómo investigar en educación intercultural: una experiencia», en Actas del *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, La Coruña, 2001, pp. 204-208.

NIETO, S.: *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. New York, Longman, 1992.

OLMOS, Mª C.; CUEVAS, J. M.; NAVARRO, S.: «Diagnóstico y evaluación del Programa Comuniquémono», en Actas del *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, La Coruña, 2001, pp. 186-191.

ORTEGA, E.: *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla-León: programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1996.

RODRÍGUEZ, M. y otras: «Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural», en *Revista de Inves-tigación Educativa*, 15:1 (1997), pp. 103-124.

SALAZAR, J.: *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid, CIDE, Memoria de investigación (inédita), 1997.

SIERRA BRAVO, R.: *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo, 1994.

SORIANO, E. y otros: «Educación multicultural en tierra de migraciones: El caso de Almería», en *Revista de Investigación Educativa*, 17:2 (1999), pp. 477-482.

SKUTNABB-KANGAS, T.: «Legitimating or deligitimating new forms of racism Role of researchers», en *Journal of Multilin-gual and Multicultural Development*, 25 (1990), pp. 189-197.

VILÁ, R.: «Relaciones interpersonales interculturales en Educación Secundaria Obligatoria», en *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, La Coruña, 201, pp. 179-185.

informes y documentos

MARCELO BAIRRAL
Debate virtual y desarrollo profesional
Una metodología para el análisis del discurso docente

LLUÍS PRAT VIÑAS E IGNACIO BLÁZQUEZ GARCÍA
Los estudios de ingeniería de telecomunicación en la ETSI de Telecomunicación de Barcelona (UPC).
Análisis del rendimiento académico

RAFAEL MERINO
De la LOGSE a la LOCE.
Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa

EDILBERTO CEPEDA CUERVO
Factores Asociados al Logro Cognitivo en Matemáticas



DEBATE VIRTUAL Y DESARROLLO PROFESIONAL. UNA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE

MARCELO BAIRRAL (*)

RESUMEN. En la actualidad, la atención a los procesos teleinteractivos con vistas al desarrollo profesional es un área que despierta considerable interés. Sin embargo, el análisis de los distintos significados docentes compartidos colaborativamente en una determinada comunidad virtual de prácticas es aún incipiente en el campo de las investigaciones educativas. En este artículo, se presentan las contribuciones de un foro de discusión al desarrollo profesional, así como una propuesta para el análisis del discurso docente en dicho espacio comunicativo. Además del planteamiento metodológico, la importancia del proceso teleinteractivo y de las especificidades discursivas del foro para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el razonamiento crítico-colaborativo de los profesores son hallazgos importantes de la investigación.

ABSTRACT. Teleinteractive processes with a view to professional development are nowadays looked at with considerable interest. However, within the field of educational research, the analysis of various collaborative shared teaching definitions in a particular virtual community training environment is still in its fledgling stages. In this article we are shown the contributions from a forum for professional development, as well as a proposal for the analysis of the teaching discourse in the aforementioned communicative environment. The major findings of the investigation are, apart from the methodological proposal, the importance of the teleinteractive process and the discursive characteristics from the forum for the development of meta-cognitive abilities in the critical-colaborative reasonings of teachers.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales impuestas por la sociedad, el gran avance de la tecnología y la repercusión de ésta en los medios educacionales nos obligan a plantear y reevaluar nuevas formas de enseñar y aprender, ya que el profesor, elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, necesitará una mejora profesional constante en su intento de garantizar la calidad de la acción educativa.

(*) Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Brasil).

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 439-465.
Fecha de entrada: 29-10-2002 Fecha de aceptación: 06-02-2003

Desde esta perspectiva, la formación inicial y continua del profesorado es un desafío constante para las instituciones formadoras y el análisis del proceso formativo de un profesor crítico en las prácticas de auto-formación, vistas como aspectos del desarrollo profesional docente, es un gran reto de la investigación sobre la práctica pedagógica.

En cuanto al aprendizaje a distancia, tal y como hizo hincapié Sakshaug (2000), este proceso empezó a ser más estudiado por las investigaciones en el campo de la Didáctica de las Matemáticas de forma paralela al desarrollo de la tecnología. Estas investigaciones han tenido dos grandes momentos. En el primero de ellos, los estudios pusieron atención en cómo los alumnos aprenden en entornos virtuales; en el segundo, en cómo los alumnos aprenden matemáticas cuando la tecnología es una herramienta de aprendizaje y el aprendiz trabaja independientemente de las interacciones con el profesor. Según la autora, los resultados de estas investigaciones han sido insuficientes en cuanto a los efectos del proceso enseñanza-aprendizaje a distancia en Matemáticas. Así, lo que propuso fue prestar atención a cómo los estudiantes aprenden en entornos virtuales cuando la tecnología se utiliza como mediadora de interacciones a distancia entre profesor y alumnos.

La atención hacia la acción comunicativa con vistas a superar la dicotomía teoría-práctica, con objeto de desarrollar un proceso interactivo efectivo entre iguales objetivando el desarrollo personal-colectivo argumentado hacia los principios de validez y de superación de un discurso unidireccional y dominador, entre otros, ha sido subrayada, por ejemplo, a partir de los estudios de Habermas (1981). En la formación del profesorado, la utilización de la telecomunicación para promover el diálogo y cambiar el pensamiento docente es una práctica cada vez más habitual (Blanton, 1998). Más recientemente, centrando el interés en el desarrollo profesional basado en la web, Bitter y Pryor (2000) han desarrollado y propuesto un entorno multimedia interactivo, el *Mathedology*. Los profesores pueden acceder a través de Internet a cada una de las veinticinco unidades del entorno. No obstante, a pesar de que este entorno viene siendo utilizado por profesores en escuelas públicas de Miami (http://www.dade.k12.fl.us/inst/campus/math/htm), los autores subrayaron que los resultados de la investigación no estaban disponibles.

Según subrayó Barberà (2001), en el momento actual, la carencia de líneas importantes de investigación que se ocupen de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales desde posiciones constructivas es un hecho constatable. En esta misma línea, Rodríguez-Ardura y Ryan (2001) añaden que falta desarrollar un marco teórico adecuado sobre los sistemas de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales y definir las estrategias específicas de motivación, soporte y guía de aprendizaje. En esta perspectiva, nos planteamos analizar el valor cognitivo de un foro de discusión[1] para el desarrollo del contenido del conocimiento profesional en matemáticas y proponer una metodología para el análisis semántico del discurso profesional docente establecido en la virtualidad, en especial, en las teleinteracciones en un foro de discusión.

(1) El foro de discusión fue uno de los espacios comunicativos utilizados en todo el desarrollo del trabajo virtual implementado. Los profesores podían acceder libremente a todas las intervenciones propuestas, reflexionar sobre las mismas y proponer una nueva aportación. En este espacio comunicativo, las interacciones son en tiempo diferido y no hay ningún intercambio de archivos o programas.

MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico del estudio aquí descrito se basa en los constructos siguientes: el discurso docente compartido en una comunidad virtual de práctica y el valor de la dinámica hipertextual teleinteractiva y de la motivación en el proceso de desarrollo profesional docente.

Comunidades de Práctica y Discurso Docente Compartido

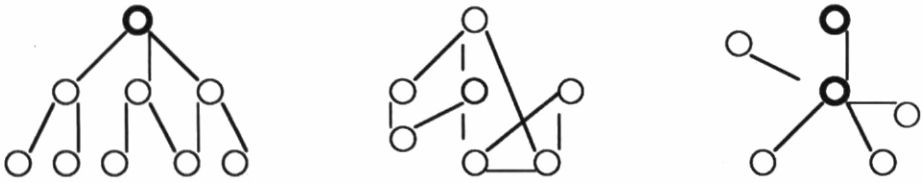
En un debate virtual, los elementos de un mensaje comunicativo construyen y remodelan continuamente, cada uno en su escala, universos de sentido. En este mundo de significaciones, los procesos socio-técnicos y otros fenómenos, en todas las esferas de la realidad, se denominan de forma general hipertextos, con múltiples formatos, vías y canales (Lévy, 1993). Añade Lévy (1996) que en el espacio virtual los docentes están «reunidos» por núcleos de intereses comunes, problemas profesionales y, a pesar de la «no presencia», esta comunidad está llena de pasiones, de conflictos y de amistades. Tenemos conciencia también de que el contenido de un curso de formación a distancia determina un cierto tipo de relaciones textuales. En el caso de hablar de ciencia o matemática, se establecen una serie de representaciones semióticas características, influenciadas por el diseñador del entorno formativo (Lemke, 1997). Sin embargo, tal y como subrayó Van Dijk (1985), hemos de tomar en consideración las condiciones pragmáticas de todo discurso, es decir, sus características enunciativas y sus finalidades: quién lo elabora, a quién va dirigido y qué se pretende con él.

Al contrario de las características de linealidad e inalterabilidad de un texto convencional, el hipertexto es una forma discursiva más compleja que permite organizar una base de información en bloques directos de contenidos denominados nodos que, conectados a través de una serie de enlaces, acceden de manera inmediata a la información destino, formando múltiples itinerarios posibles para el usuario (León, 1997). Como añade León, el hipertexto es capaz de emular la organización y capacidad asociativa de la memoria humana, especialmente en la forma de relacionar conceptos. Ante lo expuesto, no queremos sobrevalorar el hipertexto en detrimento del texto convencional sino subrayar las diferencias entre las dos modalidades y reconocer la importancia y especificidad de cada una de ellas para la construcción del conocimiento. Por ejemplo, cuando se introduce un tema en el texto, el lector debe inmediatamente recurrir a sus conocimientos y establecer relaciones cognitivas distintas.

El hipertexto, por su fuerte carácter interactivo, tiende a romper la coherencia lineal (León, 1997). A diferencia del texto convencional, donde el procesamiento de la información es continuo, el lector o usuario que navega por un sistema interactivo tiende, frecuentemente, a interrumpir dicho procesamiento lineal y continuo. A pesar de reconocer la complejidad del aprendizaje a través del sistema hipertextual, somos de la opinión de que el hipertexto puede, según qué necesidades y objetivos plantean los usuarios, favorecer un aprendizaje y una dinámica comunicativa flexible y significativa.

La conexión entre los nodos hipertextuales y el acceso a ellos se hace mediante los enlaces. Según Jonassen (1986), existen tres tipos de enlaces: jerárquicos, conceptuales y referenciales. Los enlaces jerárquicos presuponen una determinada relación de orden entre dos o más nodos comunicativos. La relación entre los nodos es de interdependencia y el conte-

Enlaces jerárquicos *Enlaces conceptuales* *Enlaces referenciales*



Enlaces hipertextuales (Jonassen, 1986)

nido de un nodo es un prerrequisito para el nodo siguiente. En los enlaces conceptuales, hay un nodo central que suele ser definido o aclarado por otros nodos. Este nodo central puede ser sustentado por varios nodos o por un grupo de nodos, a través de un conocimiento base o conceptos centrales y pueden ser literalmente asequibles en cualquier sitio. Los nodos se complementan, la relación entre ellos es de apoyo pero no necesaria. En los enlaces referenciales, la relación es de igualdad. La información entre dos nodos, añadida de acuerdo con el interés del usuario, puede ser interpretada independientemente de la información existente en estos otros nodos. A continuación, presentamos una ilustración para cada tipo de enlace hipertextual propuesto por Jonassen en las construcciones de los sistemas hipertextuales.

A lo largo de los años, distintas investigaciones se han interesado de diferente forma por el aprendizaje a través de sistemas hipertexuales. Por ejemplo, Jonassen (1988) hizo consideraciones importantes de carácter más técnico sobre los hipertextos. Rouet (1997) presentó una aproximación teórica a los programas educativos basados en los sistemas de hipertexto y subrayó la necesidad de considerar las estrategias de procesamiento de la información y las habilidades de los alumnos. Niederhauser (2000) analizó cuantitativamente la influencia de la navegación hipertexutal en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. En el ámbito de la formación presencial de profesores de Matemáticas, Horvath y Lehrer (2000) se interesaron en analizar el desenvolvimiento cognitivo de profesores en un entorno hipermedia específico. En una investigación anterior con Giménez y Rosich (2001), ya analizamos cualitativamente el valor cognitivo de un debate teletutorizado -tipo lista cerrada- para la formación docente continuada con profesores no licenciados en Matemáticas. Más recientemente (Bairral, 2002b, 2002d) presentamos contribuciones e idiosincrasias de una dinámica teleinteractiva a través de la construcción hipertextual continua de mensajes electrónicos para el desarrollo profesional docente en matemática. En el estudio aquí presentado, nos proponemos analizar la dinámica teleinteractiva en un foro de discusión, así como presentar contribuciones metodológicas para las investigaciones educativas interesadas en el desarrollo del conocimiento profesional mediado por las herramientas de Internet.

En nuestra investigación, además de toda la dinámica de trabajo en el entorno virtual formativo (Bairral, et. al. 2001a), las intervenciones en el foro de discusión y los mensajes intercambiados entre profesores y formador son hipertextuales. Los hipertextos construidos por los profesores permiten la construcción progresiva de redes de argumentación que están siempre presentes y disponibles en la comuni-

dad particular del discurso, pudiendo ser orientada por cualquier miembro del grupo y asistida por el formador.

Hipertexto, Teleinteractividad y Motivación

Las (tele)interacciones en nuestro entorno virtual constituyen una secuencia de estrategias y acciones personales (Figueiras, 2001) que llevamos a cabo para hacer que las diferentes concepciones teóricas y metodológicas de los profesores y del formador, no siempre coincidentes, sean negociadas, vayan tomando relieve, matizándose, fundiéndose a veces, en el desarrollo del trabajo a distancia y que produzcan resultados que probablemente ninguno de los actores hubiera producido por separado (Murillo, 2001). Con el término interacción nos referimos a todo tipo de comunicación establecida, presencial o a distancia, entre los participantes del entorno virtual.

La motivación que el profesor tiene para reflexionar y discutir sobre su práctica, perfeccionándola, es uno de los elementos que influye directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia, en el aprendizaje auto-dirigido (Duart y Sangrá, 1999) y en el proceso interactivo. En ese proceso, subrayan Duart y Sangrá, aparece también una competencia importante en la sociedad de la información y exigirá cada vez más del usuario de la información virtual habilidades de pensamiento crítico para organizar, analizar y evaluar la cantidad de información disponible. Mientras tanto, reconociendo la dificultad para dominar dichas habilidades, los autores hacen hincapié en la necesidad de cambios curriculares en esta perspectiva y añaden que las personas que demuestren un alto nivel de habilidad en el análisis crítico tendrán más posibilidades de alcanzar posiciones laborales más cualificadas.

Metodología del Estudio

Un aspecto que debemos tener en cuenta en los estudios centrados en los sistemas hipertextuales es la estrecha dependencia del sistema de hipertexto con relación a las características del usuario (León, 1997). En esta perspectiva, nos interesó contemplar y analizar, en el foro de discusión, el caso más simple en que la comunicación profesional fue establecida. Es decir, los profesores no hicieron uso de medios complementarios al entorno (no se han compartido programas, archivos, etc.), no hubo visualización entre ellos y no intervinieron en tiempo real.

Además de los principios del hipertexto (metamorfosis, heterogeneidad, multiplicidad y de encaje de las escalas, exterioridad, topología, y movilidad de los centros) propuestos por Lévy (1993) y ya descritos en trabajo anterior (Giménez et al. 2001), tenemos conciencia de que en nuestra comunidad virtual de discurso profesional, organizada sobre una base interactiva (Bairral, 2002a), se producen intercambios sociales que favorecen la construcción compartida de distintos significados profesionales y que logran promover nuevos conocimientos en los profesores. Igualmente, es importante subrayar que todo entorno formativo es fundamentado por un determinado modelo pedagógico y que subyace en todas las relaciones profesionales.

La investigación

Nuestro entorno virtual formativo forma parte de un proyecto[2] para formación del

(2) Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Brasil) y Universidad de Barcelona (España).

profesorado de educación secundaria a distancia en Geometría (para alumnos de 11 a 14 años). Está siendo desarrollado desde agosto de 2000 en el *Campus Virtual* de la UFRuralRJ[3], con una carga horaria de cincuenta horas.

En el proceso de desarrollo profesional docente que planteamos, presentamos nuestro posicionamiento frente a lo que otorgamos y que hemos tomado como principios en la elaboración e implementación de nuestro entorno virtual a partir de lo que plantea la teoría crítica y de la semántica (Van Dijk, 2000) del discurso profesional establecido en la comunidad virtual docente (Bairral, 2002):

Principios del Desarrollo Profesional	**Elementos del Discurso considerados en el Entorno**
* Desarrollar una *forma de acción docente colectiva* que intervenga cualitativamente en los planteamientos para la formación del profesorado y contribuya a ésta con *transformaciones en la enseñanza*.	* Se supone que el lenguaje, la comunicación y el discurso están gobernados por reglas. La conversación y el texto se analizan como manifestaciones o implementaciones de reglas gramaticales, textuales, comunicativas o interaccionales. Al mismo tiempo, sin embargo, *el estudio del discurso concreto se concentra en cómo se pueden violar*, pasar por alto o modificar esas reglas y qué funciones discursivas o contextuales cumplen tales *transgresiones reales o aparentes*.
* *Los distintos contextos* a los que pertenecen los docentes pueden limitar la racionalidad de las creencias de los profesores, deformando así su modo de ver la práctica que realizan. Por tanto, tomamos como *objeto propio* las creencias incuestionadas, las verdades evidentes de por sí y las ideas de sentido común de los profesionales, con el fin de mostrar que éstos pueden ser el *resultado de determinadas condiciones causales antecedentes* –como ciertas formas de estructura social– de las que los profesores pueden ser inconscientes pero que, sin embargo, actúan para impedir el desarrollo racional de su cometido educativo.	* Tanto el discurso hablado como el escrito son formas de la práctica social en un *contexto sociocultural*. Así, esperamos que, a partir de las teleinteracciones establecidas en nuestra comunidad de discurso, los profesores puedan *desafiar estructuras e instituciones sociales y políticas más amplias*.

(3) http: //www.ufrrj.br/institutos/ie/geometria/

* No aceptamos la afirmación determinista de que, al estar determinada la práctica de forma causal, sea inalterable. En cambio, operamos sobre la base de que los profesionales sólo conseguirán someter sus creencias y prácticas a un mayor autocontrol racional si se les *ayuda colaborativamente a adquirir mayor conciencia* de los determinantes causales de las mismas.	* Además de los recuerdos y experiencias personales de sucesos (modelos), las representaciones socioculturales compartidas (conocimientos, actitudes, ideologías, normas, valores) de *los profesores como miembros de una clase social-profesional también desempeñan un papel fundamental en el discurso*, así como su descripción y explicación.
* Consideramos a los *profesores como profesionales autónomos* y pretendemos aumentar su autonomía. Trataremos de conseguirlo *interpretando la práctica* educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, *históricamente situada*, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica.	* Tomamos la conversación y los textos producidos tal y como fueron intercambiados. Igualmente *consideramos la conversación y los textos producidos tal como fueron intercambiados*.
* Tratamos de *provocar a los profesores para reflexionar sobre su conocimiento de sí mismos*. Se pretende promover un conocimiento de sí mismo que no sólo «ilumine» a los profesionales sobre sus creencias y formas de ver las cosas, sino que también los *emancipe de las creencias irracionales e ideas erróneas* que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología.	* Tanto en la producción como en la comprensión de la conversación y el texto, la práctica del discurso docente es fundamentalmente lineal y secuencial, pero *el profesor tiene siempre la oportunidad de reinterpretar o reparar las actividades e interpretaciones previas*.
* *Valoramos lo que piensa/hace/habla el profesor*, utilizando la tecnología como mediadora del proceso comunicativo con vistas a *sostener los principios equitativos y la libertad de acción docente y romper con las estructuras discursivas docentes antidemocráticas*.	* Consideramos lo que interpreta, razona y dice el profesor, pero también buscamos *profundizar y desarrollar argumentos y fundamentos teóricos* que den cuenta de este discurso docente como práctica social.
* Pretendemos un *reconocimiento de las diferencias en las prácticas docentes* intentando la transformación de estas prácticas, de los *valores que las sustentan y de las propias instituciones educativas*.	* Tanto el discurso hablado como el escrito *son formas de la práctica social en un contexto sociocultural*. Así, esperamos que a partir de las teleinteracciones establecidas en nuestra comunidad de discurso, los profesores puedan *desafiar estructuras e instituciones sociales y políticas más amplias*.

* Pretendemos mostrar que la dinámica teleinteractiva puede *desarrollar una actitud investigadora en los docentes* capaz de generar continuamente conocimiento sobre la enseñanza válido para cambiar las instituciones educativas. En este sentido, el profesor, como profesional autónomo, intercambia, crea y usa "conocimiento sobre su enseñanza".

* Al recuperar la *reflexión crítica como categoría válida del conocimiento profesional*, deseamos desarrollar acciones docentes críticas y *provocar el desarrollo de la teleinteracción metacognitiva* sobre el quehacer docente.

* Consideramos *la teoría y la práctica* en la formación del profesorado como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados.

* Los profesores *operan estratégicamente* en varios niveles o dimensiones del discurso al mismo tiempo.

* Además de secuencial, *el discurso del profesor es constructivo* en el sentido de que sus unidades constitutivas pueden utilizarse, *comprenderse o analizarse funcionalmente como elementos de unidades superiores y más amplias*, proceso que da origen a estructuras jerárquicas.

* Además de aplicar reglas, *los profesores también conocen y emplean estrategias mentales e interaccionales expeditivas* en el proceso de comprensión o producción del discurso y en proceso de consecución de sus objetivos comunicativos o sociales.

Recogida de datos en investigación

El trabajo a distancia utiliza los navegadores *Netscape* o *Explorer* para acceder al material en red y a diferentes *links* para obtener informaciones y establecer comunicaciones diversas (Bairral, 2001b). La transmisión de mensajes entre los agentes comunicadores es básicamente de dos tipos: interacción en tiempo real (*chats*, mensajes *ICQ*) y en diferido (correos, cuestionarios, envío de las tareas desarrolladas, auto-evaluación, foro de discusión). En el desarrollo del curso, las teleinteracciones son distintas y de diferente nivel: el profesor puede dirigirse *(i)* al profesor-formador para esclarecer dudas relativas a los contenidos geométricos; *(ii)* al técnico para problemas de conexión o similares; *(iii)* al registro de las intervenciones previas en el foro de discusión, y *(iv)* a los propios colegas del curso para la realización de tareas y distintas interacciones, lo que constituye el debate colaborativo. Para reconocer otros aspectos del discurso profesional también fue realizada una entrevista con algunos profesores, así como la grabación de una de sus clases. La triangulación de toda la información a lo largo de la investigación también se llevó a cabo con el diario del formador-investigador.

MUESTRA

La muestra de esta investigación fue constituida con un grupo de profesores de Matemáticas regularmente inscritos y actuantes en un curso de extensión universitaria de 50 horas en geometría (para alumnos 11-14 años) a través de Internet. Los docentes no tenían ninguna experiencia en este tipo de trabajo.

EL FORO DE DISCUSIÓN COMO ESPACIO DE DISCURSO PROFESIONAL COLABORATIVO

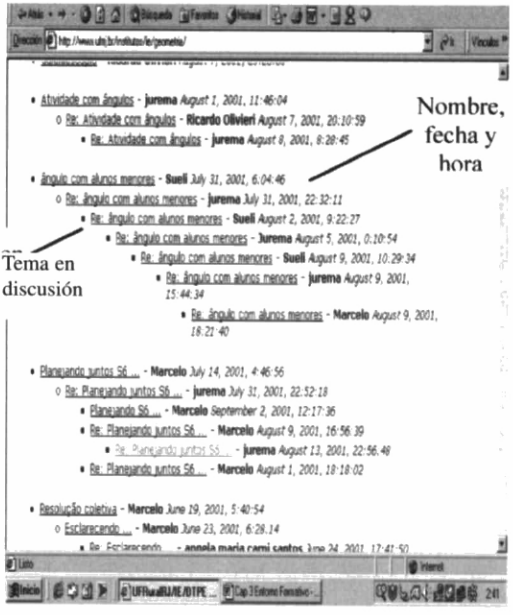
Sabemos que una forma de desarrollar un sistema hipertextual colaborativo es el uso de debates teletutorizados o foro de discusión. En nuestra investigación, utilizamos el foro de discusión para recoger informaciones y como elemento esencial de datos que se deben analizar sobre el proceso de desarrollo profesional a partir de una discusión docente colaborativa en tiempo diferido. Para ello, realizamos un análisis interpretativo de las teleinteracciones *–construidas con características hipertextuales-* para reconocer los objetivos formativos planteados. Ello nos va a proporcionar el reconocimiento de estructuras de pensamiento y algunos elementos de las creencias de los docentes participantes del entorno.

REDUCCIÓN DE LOS DATOS

En la misma perspectiva de Van Dijk (1985), consideramos que las intervenciones en el foro de discusión son secuencias de acciones profesionales y deben establecer una relación semántica con el que teleinteractúa. En cada teleinteracción es posible identificar nueva información sobre el contenido del conocimiento de los teleinteractuantes. Esta información está relacionada semántica e hipertextualmente de alguna manera con el contenido de la aportación a la que se hace referencia o a otro contexto en el que actúe el profesor.

Como hemos dicho, el foro de discusión fue uno de los espacios comunicativos de nuestro entorno virtual formativo. Las intervenciones en el debate quedaron registradas gracias al propio tipo de trabajo a distancia y a las características del entorno. En cuanto a la dinámica de trabajo en el foro, la única exigencia -uno de los puntos acordados en el contrato de trabajo firmado al inicio el curso- fue que el profesor habría de intervenir en el foro, por lo menos, una vez por semana.

A continuación se presentan los procedimientos seguidos para la reducción de los datos:



Procedimientos

– Creación de un archivo específico para las intervenciones del foro, numerándolas y codificándolas;

– Transferencia de las intervenciones al diario del formador de cara a completarlas con observaciones y análisis constantes sobre las mismas;

– Categorización de las aportaciones;
– Resumen de las intervenciones y elaboración de esquemas en forma de red para analizar la dinámica del debate como hipertextual, y
– Meta-análisis de partes del debate en función de lo observado.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Al resumir e interpretar cada intervención buscamos analizar algunas redes de significado cognitivo, reflejando los elementos clave del desarrollo del contenido del conocimiento profesional implicados en el trabajo a distancia. Para ello, la elaboración de esquemas de referencia (en anexo, ejemplo de los esquemas 1, 2 y 3) fue la estrategia (Giménez et al., 2001) para el análisis. En el cuadro I se muestra cómo el discurso profesional fue interpretado en cada esquema referencial.

Según el interés de la investigación, los esquemas pueden proporcionar otro tipo de información. En nuestro caso, tal y como estaba planteado en uno de los objetivos de la investigación *-identificar y analizar contribuciones de la dinámica de*

CUADRO I

Esquema	Estructura del discurso orientadora para el análisis	Ejemplo con la intervención **Ci 1,15**
1	-Resumen, organización y distribución de las intervenciones, secuenciación y coherencia *-Análisis enfocado en las acciones profesionales presentes en la aportación*	Saluda a los colegas, dice que es la primera intervención en el foro y plantea duda
2	-Codificación, organización y relaciones («enlaces») semánticas *-Análisis de la estructura esquemática*	Ci 1,15 *(primera intervención de la docente y la 15 del foro)*
3	-Atención a la tipología y a las relaciones («enlaces») semánticas *-Análisis centrado en el contenido del conocimiento del profesor.*	«Ésta es mi primera participación en el foro y ya me considero una privilegiada por compartir experiencias. Una duda que siempre me acompañó (y creo que todavía me acompaña) es: ¿cómo introducir la idea de área si en la naturaleza todo lo que se observa es tridimensional? ¿Cómo medir el aprendizaje de mi alumno con esa abstracción?».

(4) Hemos considerado tres aspectos: *geométrico, estratégico-interpretativo y afectivo-actitudinal.* En el aspecto *geométrico,* están las significaciones y reflexiones docentes sobre el proceso de pensar matemáticamente. Como aspectos del conocimiento *estratégico-interpretativo,* hemos considerado las reflexiones sobre aprendizaje, instrucción y procesos interactivos. En el aspecto *afectivo-actitudinal,* están contempladas las actitudes frente al aprendizaje propio y de los alumnos, concienciación y socioculturización, flexibilidad, enjuiciamiento, equidad y valores en la enseñanza.

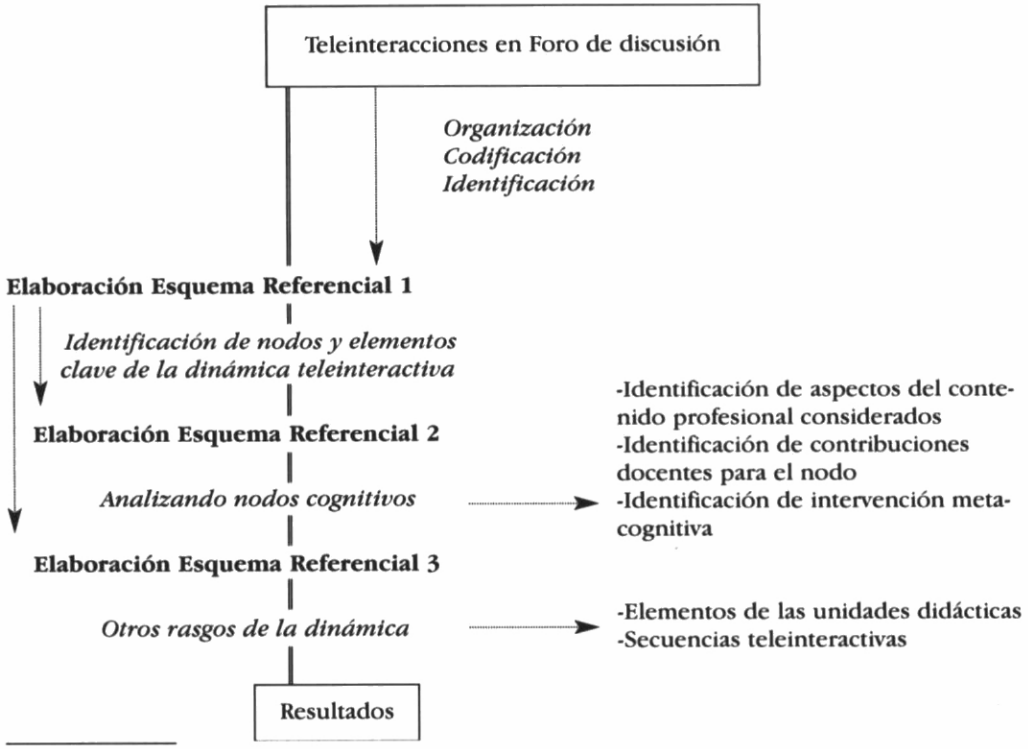
trabajo en el foro al desarrollo de aspectos del contenido del conocimiento profesional en Matemáticas– buscamos con el análisis:

* describir el tipo de discurso profesional-geométrico de las intervenciones;
* identificar los nodos cognitivos y el tipo de intervención potencializadora de una reflexión docente crítica, y
* analizar aspectos[4] del contenido del conocimiento profesional de los nodos comunicativos.

Para ello, el proceso analítico fue desarrollado según el esquema presentado a continuación.

Para caracterizar las intervenciones se identificaron diversas tipologías de discurso tanto en los profesores como en el formador: descripción metodológica (Dm), análisis del contenido matemático (Ac), argumentación deductiva[5] (Ar), definición de términos (Df), etc. Consideramos dos enfoques de la reflexión-crítica: general (Vg) y particular (Va) y tres tipos de intervención desde el punto de vista del direccionamiento en el debate y del

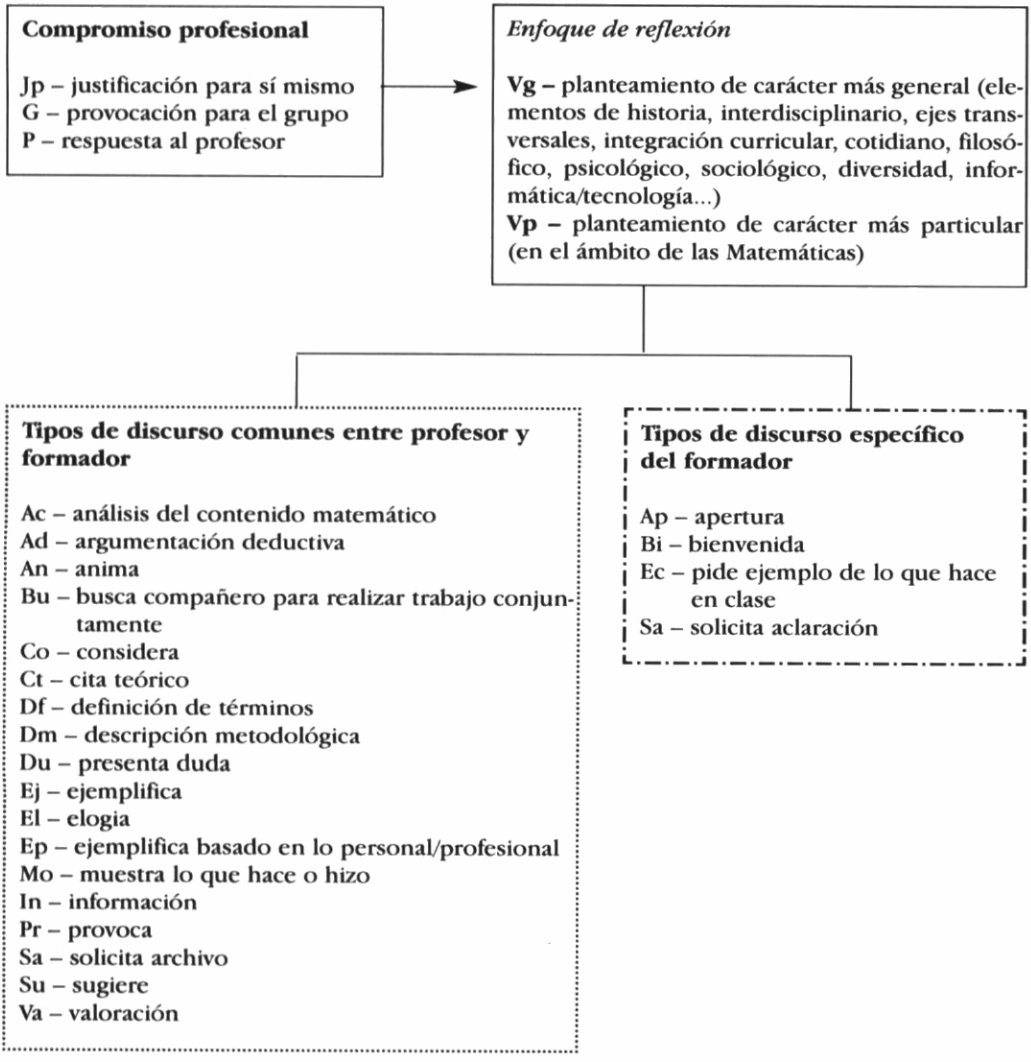
ESQUEMA Y PROCESO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL FORO



(5) Como argumentación deductiva definimos aquélla en la que el docente interviene planteando preguntas (o dudas), valora una aportación anterior, razona sobre ella añadiendo otras informaciones y propone una posible solución.

compromiso profesional: intervención para el grupo (G), para el profesor (P), justificación para sí mismo (Jp). Esta última, de característica reflexiva más individualizada. Dicha caracterización puede ser resumida del siguiente modo:

IDENTIFICACIÓN DE TIPOLOGÍAS DEL DISCURSO EN EL FORO



En el cuadro II presentamos ejemplos de intervenciones docentes y las tipologías asociadas.

CUADRO II

Profesor	Ejemplo de intervención	Tipo de discurso
Su	*«A pesar de no trabajar con el concepto de volumen en los dos primeros ciclos, en una clase de 5ª serie, sería coherente continuar enfocando el tema genérico "espacio ocupado", pasando del área bidimensional al espacio tridimensional. ¿Cómo calcular el espacio interior de una botella, de una caja de agua o la cantidad de arena excavada en la construcción de una casa? A través de cuestiones como éstas, los alumnos pueden empezar a reflexionar sobre la noción de volumen. De esa forma, pienso que para una clase 5ª serie, sería más interesante iniciar el trabajo con volúmenes asociándolo a medida de capacidad. Para las actividades iniciales, explorar la capacidad – en l o ml – de diferentes recipientes puede ser algo interesante. La idea de volumen, en muchas situaciones, se confunde con la idea de capacidad, por eso creo que las medidas de capacidad deben ser bastante trabajadas previamente. (...) Es fundamental que los alumnos comprendan que las unidades de área son cuadrados y que las unidades de volumen son cubos».* Foro de discusión, 25 de marzo de 2001, 23:33:02	Ad, Va, Vp, Ac
Ci	*«Ésta es mi primera participación en el foro y ya me considero una privilegiada por compartir experiencias. Una duda que siempre me acompañó (y creo que todavía me acompaña) es ¿cómo introducir la idea de área si en la naturaleza todo lo que se observa es tridimensional? ¿Cómo medir el aprendizaje de mi alumno con esa abstracción?».* Foro de discusión, 26 de marzo de 2001, 8:47:38	G, Ac, Du

Además de otras ya presentadas, siguen ejemplos y tipologías de intervenciones que fueron identificadas exclusivamente en el discurso del formador: apertura para reflexión colectiva (Ap), bienvenida al foro (Bi), pide ejemplo de lo que hace el profesor en clase (Ec), solicita aclaración de ideas (Sa).

CUADRO III

Ejemplo de intervención	Tipo de discurso
«Para mi, las dificultades a las que se refiere Ju son un problema que está más en "área" que en "perímetro". Mis alumnos perciben fácilmente que 342 m^2 es menor que 1 km^2, pero poseen dificultad para entender que 1 m^2 = 0,01 Dm^2. ¿Dónde está el problema? ¿Qué me sugieren ustedes?». Foro de discusión, 2 de abril de 2001, 10:56:46	Va, Ac, P, Ej, Mo, G

Además de la triangulación de la información que proviene de otros espacios comunicativos del entorno formativo, la construcción de los distintos esquemas permitieron al investigador comprender y analizar la superestructura del texto (Van Dijk, 1986) en la comunidad discursiva. Este proceso de meta-triangulación a través de la utilización de varios métodos (Meijer et al., 2002) fue una estrategia metodológica importante para interpretar, confrontar y generar con más fiabilidad los datos y resultados en la investigación.

RESULTADOS

Sobre el tipo de intervención y los nodos

Con el primer esquema presentado en el anexo I, buscamos localizar los nodos comunicativos. En la dinámica teleinteractiva del foro, hemos identificado los tres tipos de nodos a partir de los enlaces (cognitivos, jerárquicos o referenciales) propuestos por Jonassen (1986). Todos ellos son importantes para el trabajo docente colaborativo. En el análisis, nos hemos fijado en los nodos cognitivos porque, como se trata de nodos interrelacionados y mantenidos a través de un conocimiento referencial base, consideramos que ya son suficientes para darnos información sobre las distintas relaciones cognitivo-comunicativas sostenidas, complementadas o intercambiadas en las teleinteracciones del debate colaborativo. Y, como hemos dicho, el esquema I fue construido mediante (1º) categorización y resumen de las intervenciones, (2º) organización secuencial de las mismas identificando la relación semántica entre sus contenidos, y (3º) observación e interpretación del esquema como un todo identificando acciones profesionales presentes en la aportación. Las flechas indican las intervenciones que están relacionadas a través del mismo conocimiento referencial base.

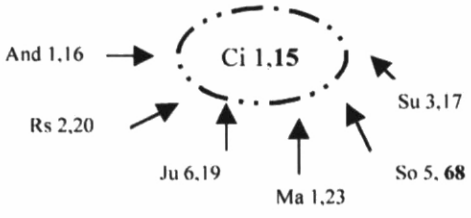
En parte del esquema I presentado en el anexo se ejemplifica el nodo I. En todo el proceso teleinteractivo en el foro hemos identificado tres nodos cognitivos a partir de la intervención de tres diferentes docentes. En ellos se ve:

ESQUEMA I

Nodo	Docente	Tipología	Conocimiento referencial base	Acciones Docentes
1	Ci 1,15	G, Ac, Du	– Mediación entre el contenido geométrico y lo cotidiano	– Saluda a los colegas – Dice que es la primera intervención en el foro – Plantea duda
2	Su 13,79	C, Va, Ac, Du, G, Pr	– Ejemplificación sobre la integración entre la geometría y lo cotidiano: ejemplo área y volumen – Razonamiento sobre el valor de las unidades de medida	– Analiza planteamiento, sugiere y propone pregunta
3	Ju 18,104	C, Pr, Ep, Ad, An	– Valoración sobre las dificultades de los alumnos con respecto a la clasificación de los polígonos	– Saluda – Analiza ejemplificando con su práctica – Ejemplifica y propone preguntas

Además de la cantidad de enlaces a los nodos y las distintas reflexiones por parte de diversos profesores que genera un nodo, hemos de considerar también, para la identificación de un nodo, el tiempo en el desarrollo de la discusión que el profesor toma como referencia (enlace directo o indirecto). Por ejemplo en el nodo I, de la intervención número 15 a la 68 existen aportaciones de los docentes que hacen referencia explícita al contenido del nodo.

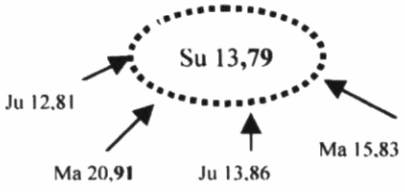
NODO I
Respectivas intervenciones



Sobre el contenido del nodo cognitivo II podemos ver referencias desde la intervención 79 hasta la 91 y, en el nodo III, de la 104 a la intervención número 111.

NODOS II y III
Respectivas intervenciones

Nodo cognitivo 2

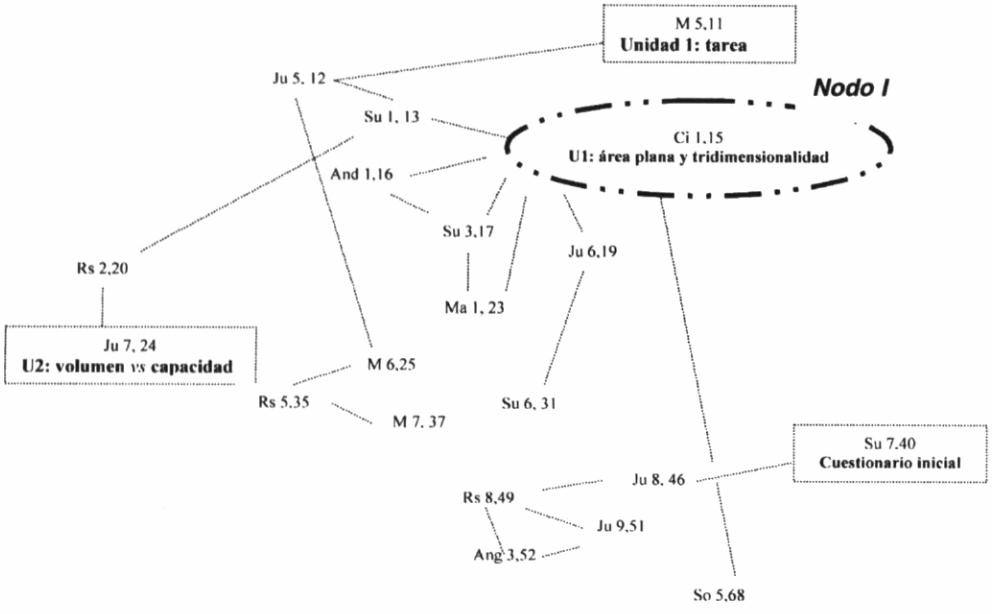


Nodo cognitivo 3



Además de posibilitar la identificación de los nodos en el proceso comunicativo del entorno, al eliminar todos los textos del esquema I, podemos construir un esquema II (anexo II) que nos proporciona otras singulares informaciones sobre el proceso de trabajo docente colaborativo en el foro. Por ejemplo, en la secuencia teleinteractiva presentada a continuación, podemos también percibir: (1) ideas consideradas o bien rechazadas y cambios en el direccionamiento del debate, (2) la regularidad con que los docentes intervienen, (3) tipos de enlaces construidos, (4) comunicación entre los profesores y los «pequeños» grupos formados.

ESQUEMA II:
Secuencia 11ª «hasta» 68ª



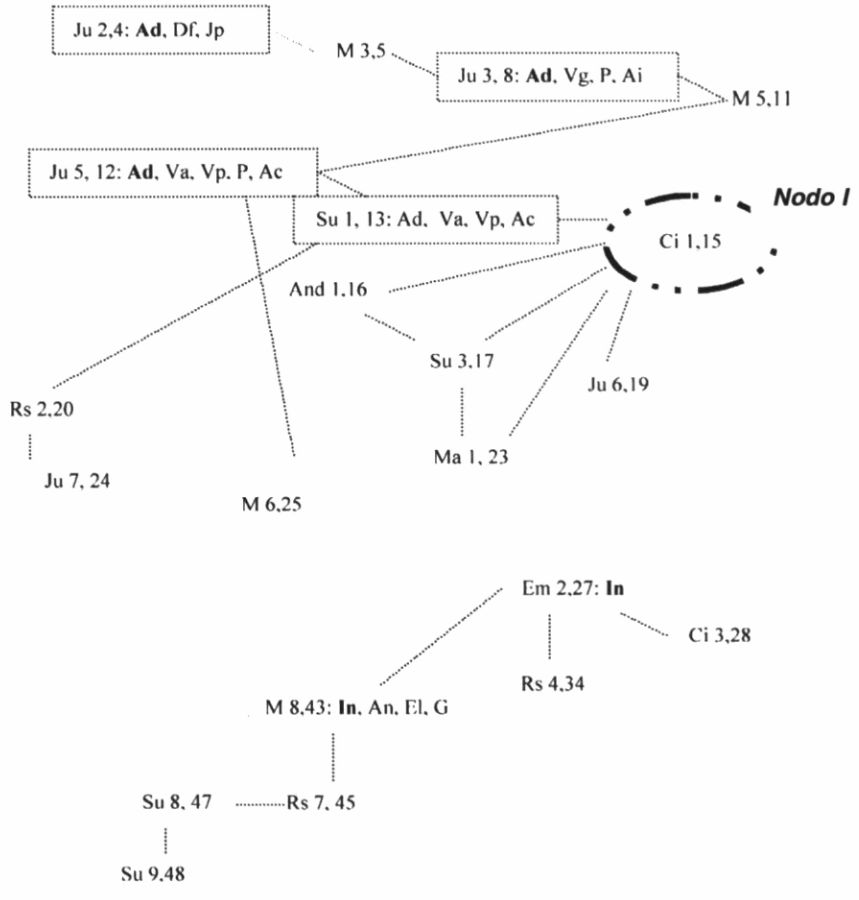
El contraste analítico entre los esquemas nos posibilitó identificar diversos elementos clave en este proceso teleinteractivo. Así, verificamos que el foro de discusión se mostró importante en aspectos como: ***(i)*** alusión e integración con otros espacios comunicativos del entorno; ***(ii)*** identificación explícita de puntos de interactividad utilizados por los profesores; ***(iii)*** reconocimiento de la importancia de los componentes sociales y motivacionales en el proceso teleinteractivo, y ***(iv)*** identificación de algunos componentes potencialmente positivos de las unidades didácticas o espacios comunicativos considerados y matizados por los profesores para en desarrollo de la discusión en colectivo.

En cuanto a la importancia y especificidad del foro y la dinámica comunicativa favorecida, el análisis de las teleinteracciones en este espacio también nos ha permitido percibir:

– La potencialidad de las *intervenciones argumentativas* y dubitativas para generar mayoritariamente nodos cognitivos (Jonassen, 1986) y contribuir al desarrollo metacognitivo del debate. Con una parte del esquema II, presentada a continuación, ejemplificamos el nodo I con los distintos enlaces a partir de su contenido referencial.

mienta de evaluación continua del proceso. Es decir, las aportaciones que sólo informan (libros, webs, etc.) son importantes como instrumento de control por parte del formador y como componente motivacional, pero no han sido importantes para la continuidad argumentativa de la discusión y se mostraron insuficientes para informar al formador sobre el proceso de desarro-

ESQUEMA II



– Las intervenciones de carácter *informativo sirven como herra-*

llo del profesor en las teleinteracciones.

SOBRE EL VALOR DE DISTINTOS ESPACIOS PARA EL TRABAJO DOCENTE COLABORATIVO

Contrastando la dinámica establecida en el *foro y las contribuciones de los mensajes por correo*, se puede percibir la im-portancia y necesidad de mantener un diálogo continuo con los profesores. Mediante el foro, el formador puede detectar los docentes que intervienen poco o lo hacen por justificación propia y contactarles personalmente por correo electrónico.

En cuanto al *foro y las interacciones en el chat*, hemos de subrayar que el contenido de una intervención en el foro es planteado y matizado de forma diferente en el *chat*. Es decir, en el *chat*, por su necesidad de reflexión más inmediata, el profesor explicita su duda o dificultad. En cambio, en el foro suele no pasar lo mismo. Puede ser que haya una necesidad, lo que es normal en el proceso de desarrollo profesional, de conocer un poco más el grupo y sentirse seguro para plantear lo que se piensa y contribuir al proceso. Además, como el docente sabe que en el foro las discusiones se tornan públicas y estarán disponibles durante todo el proceso del curso, a lo mejor se plantea reflexionar más «genéricamente». En cambio, el *chat*, como hay un planteamiento inicial, puede ser que las reflexiones –por problemas de tiempo y conexión– hayan de ser aclaradas, o contestadas, más de inmediato.

El foro, juntamente con el *diario del investigador* y los mensajes intercambiados con los profesores, también posibilitaron al formador identificar factores –inherentes al quehacer cotidiano profesional de los docentes– externos al entorno pero que interfieren en proceso teleinteractivo. Por ejemplo, cuando el formador identificaba un descenso de intervenciones en el foro y contactaba con los profesores, éstos argumentaban exceso de trabajo (reuniones, corrección de exámenes, etc.).

En la dinámica de trabajo virtual, el *formador* asume roles importantes como provocador y profundizador de ideas (Bairral, 2002d). Como en el caso de la investigación desarrollada por Giménez y otros (2001), el acompañamiento y el control continuo del formador también fue importante en nuestro trabajo. Por ejemplo, en el foro el formador se mostró decisivo para proponer cuestiones y profundizar en el análisis colectivo en un intento de involucrar a los demás profesores con vistas a la continuidad de la discusión o realimentar ésta. Este control del formador contribuye a que en la discusión aparezcan nuevas aportaciones que suelen tener unas características argumentativas, haciendo así que las nuevas ideas sean más elaboradas. La metamorfosis y la movilidad de los centros son características hipertextuales (Lévy, 1983) ejemplificadas en este tipo de teleinteracción docente y que han sido igualmente provocadas por el formador.

SOBRE EL ANÁLISIS PORMENORIZADO DEL DISCURSO PROFESIONAL EN CADA NODO

A partir del esquema interpretativo I, elaboramos también el esquema III (anexo III) para profundizar en el análisis del contenido de los nodos. Como hemos dicho, identificamos en cada nodo los aspectos del contenido del conocimiento profesional. Mientras en el esquema I las intervenciones son resumidas y analizadas según su tipología, en el esquema III las aportaciones son integralmente presentadas en su contenido. Este tipo de esquema ayuda a profundizar en el análisis sobre los distintos aspectos del contenido del conocimiento profesional implícito en el discurso docente y las relaciones semánticas (Lemke, 1997) establecidas con el conocimiento referencial base del nodo identificado. Además, este tipo

de reducción de datos nos ha permitido identificar, en los aspectos del contenido profesional considerados, indicios de implicación docente y profundización en el planteamiento. Por ejemplo, en el nodo cognitivo I podemos observar:

NODO I

1ª intervención de Ci	Contenido del nodo	Aspectos predominantes
¡Esta es mi primera intervención en el foro y ya me siento una privilegiada! ¿Cómo introducir la noción de área si en la naturaleza todo es tridimensional? ¿Cómo medir el aprendizaje del alumno con esa abstracción?	– Mediación entre el contenido geométrico y lo cotidiano	– Geométrico – Estratégico-Interpretativo – Afectivo-Actitudinal

triangulación de la información en los distintos espacios comunicativos del entorno.

Sobre el desarrollo de teleinteracciones docentes metacognitivas

En el proceso de formación del profesorado, sabemos que un elemento clave es que el profesor reflexione metacognitivamente (Santos, 1995; Santos-Wagner, 1999) sobre sus propias actitudes, sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, así como el de la evaluación. También es importante que reflexione sobre la influencia de sus creencias y actitudes hacia las Matemáticas, así como sus concepciones y sus prácticas pedagógicas. En esta perspectiva, hemos visto que en el foro de discusión es posible desarrollar una *teleinteracción metacognitiva* y en ésta el docente suele presentar reflexión crítica incorporando rasgos de los tres aspectos *–geométrico, estratégico, afectivo–* del contenido del conocimiento profesional.

Además del análisis de la dinámica teleinteractiva en el foro, la confirmación de que los docentes habían reflexionado metacognitivamente en su proceso de desarrollo profesional vino dada por la

Sobre el desarrollo profesional: atención a lo personal y a lo colectivo

En cuanto al desarrollo del conocimiento del contenido profesional *–profesor como autor de sus acciones y, responsable de un trabajo colectivo y colaborativo* (Barberà, 2001)– destacamos la importancia del foro de discusión como un espacio comunicativo en el que podemos identificar contribuciones distintas de los profesores al razonamiento sobre lo planteado: su manera de ver y encarar *–en su tiempo personal–* una situación profesional, su atención al colectivo profesional y a lo personal, sus significados personales-profesionales matizados y construidos a partir de la comunicación (Blanton, 1998) y de los procesos teleinteractivos.

La atención a los procesos reflexivos personales (Duart y Sangrá, 1999) y a la socialización de los mismos a lo largo del proceso de desarrollo profesional fue un hecho destacable de la dinámica de trabajo en el foro. Cada docente ha intervenido y contribuido de distintas maneras en el proceso teleinteractivo-crítico.

CONCLUSIONES

Además de su importancia en el trabajo colaborativo y en el desarrollo de teleinteracciones metacognitivas con atención al tiempo personal de reflexión de cada profesor, el foro de discusión como espacio discursivo presenta y desarrolla importantes singularidades discursivas entre todos los agentes comunicadores (profesor, formador y colectivo profesional) involucrados en el proceso de desarrollo profesional. Es decir, el foro es un espacio de socialización continua de prácticas en las que los profesionales pueden hacer alusión e integración con otros espacios del entorno o fuera de él. Igualmente, es un espacio de inmersión colectiva de los docentes en la discusión (acción de respuesta más flexible en el tiempo) y que presupone una seguridad y confianza en el colectivo profesional del entorno. De cara al formador, que tiene control global y local del proceso, el análisis en el foro posibilita: (a) la identificación de puntos de interactividad y otros enlaces utilizados por los profesores; (b) el reconocimiento de la importancia de componentes sociales y motivacionales, así como factores externos que intervienen en el proceso interactivo; y (c) la identificación de algunos componentes potencialmente positivos de las unidades didácticas o espacios comunicativos del entorno.

La atención a los procesos reflexivos personales y a la socialización de los mismos a lo largo del proceso –con el tiempo personal necesario– de desarrollo profesional fue un hecho destacable de la dinámica de trabajo en el foro. La dinámica virtual de trabajo posibilitó que los profesores asumieran críticamente sus acciones y se tornaran responsables en el trabajo colaborativo. Igualmente, exigió de los docentes apertura y aceptación para discutir en la colectividad virtual sobre los nuevos temas planteados.

Los esquemas referenciales, además de herramientas metodológicas importantes para el análisis de la estructura global del discurso docente, también pueden ser utilizados como instrumentos evaluadores en planteamientos que objetivan el desarrollo profesional. Dichos esquemas son útiles tanto para evaluar a los profesores participantes como en la evaluación del entorno y auto-evaluación del formador. Permiten por ejemplo: *(i)* identificar y analizar ideas que fueron priorizadas (o no) en el proceso teleinteractivo; *(ii)* identificar una continuidad de ideas, verificando y analizando las que fueron rechazadas y las posibles causas; *(iii)* clasificar el tipo de intervenciones que aparecen; *(iv)* verificar la regularidad de participación de los profesores, y *(v)* utilizar los esquemas con los propios profesores como una herramienta para evaluación metacognitiva, ya sea para un análisis macro de todo el proceso del curso o un análisis de un momento en concreto.

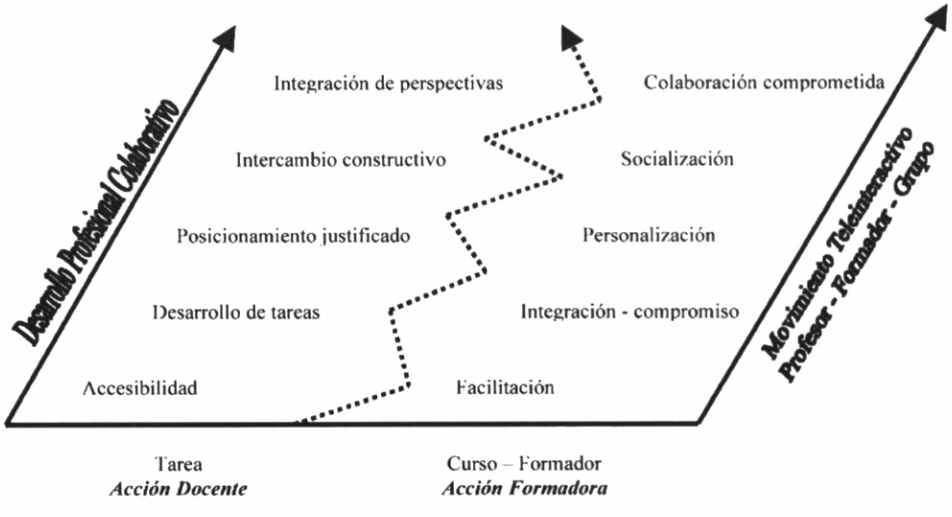
La tipología creada para las intervenciones fue imprescindible para que el investigador pudiese identificar elementos del discurso profesional que favorecen la continuidad de la discusión en la comunidad discursiva. En el caso de las intervenciones de contenido prioritariamente informativo (páginas web, libros, eventos, etc.) o en las que el docente interviene por una justificación de carácter más personalizado, hemos visto que este tipo de aportación genera nodos jerárquicos o referenciales. En las intervenciones argumentativas el discurso profesional docente emplea procesos generales de inferencia para ayudar a establecer conexiones más amplias entre la aportación actual y su propio almacenamiento, más vasto, de conocimiento. Esta tipología de intervención argumentativa genera una cadena de nodos cognitivos y un análisis más pormenorizado de la problemática en discusión. Todos los tipos de aportación son impor-

tantes para el desarrollo profesional docente porque, en este proceso crítico-reflexivo, los docentes pueden reflexionar críticamente sobre sus acciones profesionales desarrollando habilidades metacognitivas de razonamiento, se les ayuda colaborativamente a adquirir mayor conciencia de los determinantes causales de la enseñanza y contribuyen con transformaciones en la práctica educativa.

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, la dinámica de trabajo virtual y sus estrategias (Rodríguez-Ardura y Ryan, 2001) favorecieron un proceso continuo de desarrollo compartido de conocimiento profesional (Bairral, 2002a). En caso del formador serán distintas las acciones involucradas en el proceso: facilitación, compromiso e integración en el proceso, personalización (en función de la demanda de los docentes), socialización y atención a la colaboración comprometida con el colectivo profesional docente. Este proceso puede ser ilustrado como se ve a continuación.

En el proceso de desarrollo profesional, las teleinteracciones críticas son distintas e impares en su contenido profesional. Los profesores matizan posicionamientos variados y razonamientos reflexivos de distintos rangos. Por ejemplo, consideramos que cuando un profesor se dis-

DINÁMICA DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL ENTORNO VIRTUAL
Transformación Reconstructiva del Conocimiento Profesional



él, distintas acciones profesionales están en movimiento crítico continuo. En el caso del docente tenemos: accesibilidad al entorno, desarrollo de tareas, posicionamiento inicial con algún tipo de justificación, intercambio constructivo e integración de perspectivas. Igualmente, en el pone a publicitar una intervención en un entorno «inicialmente desconocido» y a aceptar comentarios y reflexiones a partir de lo que socializa ya demuestra una acción profesional importante: *apertura y aceptación de lo nuevo*. Aunque se trate de una intervención de un rango no meta-

cognitivo, ésta puede ser importante para el desarrollo y elaboración colectiva de intervenciones de rangos más elaborados, que es lo que pretenden los planteamientos interesados en el desarrollo del contenido del conocimiento profesional. En este movimiento de compartir significados y prácticas profesionales, las distintas acciones profesionales (del profesor o del formador) se van integrando hacia una transformación reconstructiva de la práctica pedagógica.

Las implicaciones del entorno en el conocimiento de los docentes han sido distintas según el discurso establecido en cada espacio comunicativo. Así, después del análisis en el foro a partir del contraste con los distintos esquemas construidos, el investigador también puede realizar la triangulación de los datos tomando como referencia otras informaciones del proceso de desarrollo profesional en otros espacios del entorno. Por ejemplo en nuestra investigación también analizamos las implicaciones y contribuciones de los otros espacios comunicativos del entorno (chats, mensajes electrónicos, desarrollo individual o colectivo de tareas, auto-evaluación, cuestionarios) al desarrollo profesional docente, añadiendo en este proceso otras informaciones (entrevistas, grabación de clases del profesor) y comportamientos docentes en otros contextos de los que participa. Sin embargo, el diario del formador nos mostró gran cantidad de la información de la que podemos disponer en este tipo de entorno, lo que implica un exceso de trabajo para el formador-investigador. Así, creemos que este trabajo en la organización de la información puede ser minimizado con la ayuda de la tecnología, de modo que el formador pueda dedicar la mayor parte de su tiempo a acompañar las discusiones y a involucrarse (meta)cognitivamente en ellas. Es decir, los problemas y otras ayudas técnicas podrán ser arreglados con otro tipo de soporte. En esta perspectiva, concluimos planteando una pregunta que urge ser investigada por los estudios interesados en el desarrollo profesional docente mediado por las herramientas de Internet: *¿cuáles son las contribuciones de los estudios sobre tutores artificiales a la metodología de investigación de los entornos virtuales y a la optimización del trabajo de formación continuada, sea virtual o semipresencial?*

BIBLIOGRAFÍA

BAIRRAL, M. A.: *Desarrollo Profesional Docente en Geometría. Análisis de un Proceso de Formación a Distancia*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 2002a.

— «Virtual Interaccions, shared teacher's meanings and geometric hipertextual tasks», en *Actas de la CIEAEM54*. Vilanova i la Gertrú (Barcelona), julho, pp. 107-109, 2002b.

— «Comunidad Virtual de Discurso Profesional Geométrico. Contribuciones de un Proceso Interactivo Docente por Internet», en *Actas del VI Simposio de la SEIEM*. Logroño, septiembre, 2002c. http://www.urg.es/local/seiem/

— «O Valor das Interações Virtuais e da Dinâmica Hipertextual no Desenvolvimento Profissional Docente», en *Quadrante*, Lisboa, 2002d. En prensa.

— «Interaction For Metacognition In A Virtual Mathematics Teacher Community», en *Actas EARLI`s 5th Junior Researcher`s Conference*. Ámsterdam, 2002e. JURE web-site: http://virtual2002.tau.ac.il/users/www/1875/JURE2002_1.htm

— «Comunicação Docente: Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional pela Internet», en. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, 18, pp. 37-39, 2001b.

BAIRRAL, M. A.; GIMÉNEZ, J.; TOGASHI, E.: «Desenvolvimento profissional docente baseado 'na WEB: perspectivas para a Educação Geométrica», en *Boletim GEPEM*. Rio de Janeiro, 39 (2001ª), pp. 25-36,

— *Geometria para 3º e 4º ciclos pela Internet*. Seropédica, UFRURALRJ, 2000. http://www.ufrrj.br/institutos/ie/geometria/

BARBERÀ, E. (coord.): *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona, ICE-Horsori, 2001.

BENSON, A.; BRUCE, B.: «Using the Web to Promote Inquiry and Collaboration: a snapshot of the inquiry page's development», en *Teaching Education*, v. 12 (2001), 2, pp. 153-163.

BITTER, G.; PRYOR, B.: «Web Based professional Development: Mathedology», en *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 3-4, v. 22 (2000), pp. 148-164.

BLANTON, W.: «Telecommunications and Teacher Education: a Social Constructivist Review», en *Review of Research in Education*, núm. 23 (1998), pp. 235-275.

DUART, J. M.; SANGRÁ, A. (eds.): *Aprentatge i virtualitat: diseny pedagógic de materials didactics per al WWW*. Barcelona, EDIUOC-Pórtic, 1999.

GERBER, S. et al.: «Using the Internet to learn Mathematics», en *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, núm. 17 (2/3), 1998, pp. 113-132.

GIMENEZ, J.; ROSICH, N.; BAIRRAL, M. A.: «Debates Teletutorizados y Formación Docente. El caso de "Juegos, Matemáticas y Diversidad», en *Revista de Educación*. Madrid, 326 (2001), pp. 411-426.

HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Madrid, Taurus, 1981.

HORVATH, J.; LEHRER, R.: «The design of a case-based hypermedia teaching tool», en *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 5 (2000), pp.115-141.

JONASSEN: «Designing Structured Hipertext and Structuring Access to Hipertext», en *Educational Technology*, 28 (11), 1988, pp. 13-16.

LEÓN, J. A.: «La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto», en VIZCARRO, C.; LEÓN, J.: *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid, Pirámide, 1997, pp. 65-86.

LÉVY, P.: *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Piados, 1999.

— *As tecnologías da inteligência*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

LEMKE, J. L.: *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires, Piados, 1997.

MEIJER, P. et al.: «Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity», en *Quality & Quantity* núm. 36 (2002), pp. 145-167.

NIEDERHAUSER, D. et al.: «The influence of cognitive load on learning from hypertext», en *Journal Educational Computing Research*, 23 (3), 2000, pp. 237-255.

PONTE, J. P. et al.: «Development of Preservice Mathematics Teachers' Professional Knowledge and Identity in Wor-king with Information and Communication Technology», en *Journal of Mathematics Teacher Education*, v.5, núm. 2 (2002), pp. 93-115.

POWELL, A. B.: «Captando, examinando e reagindo ao pensamento matemático», en *Boletim GEPEM*, Rio de Janeiro, 39 (2001), pp. 73-84.

RODRÍGUEZ-ARDURA, I.; RYAN, G.: «Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (2001), pp. 177-203.

ROUET, J. F.: «Sistemas de hipertexto: de los modelos cognitivos a las aplicaciones educativas», en VIZCARRO, C.; LEÓN, J. *Nuevas Tecnologías para el Apren-dizaje*. Madrid, Pirámide, 1997, pp. 87-101.

SAKSHAUG, L.: «Research on Distance Education: Implications for Learning Mathematics», en *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 3-4 (2000), v. 22, pp. 111-124.

SANTOS, V. M. P.: «Matemática: conhecimento, concepções e consciência metacognitiva de professores em formaçao e em exercício», en *Actas del Seminario Internacional*, Instituto de Matemática/Universidad Federal del Rio de Janeiro, 1995, pp. 117-133.

SANTOS-WAGNER, V. M.: «The development of teachers' awareness of the process of change: Brazilian experiences with practising teachers», en ELLERTON, N. (ed.): *Mathematics teacher development: International perspectives*. Australia, Meridian Press, 1999, pp. 217-256.

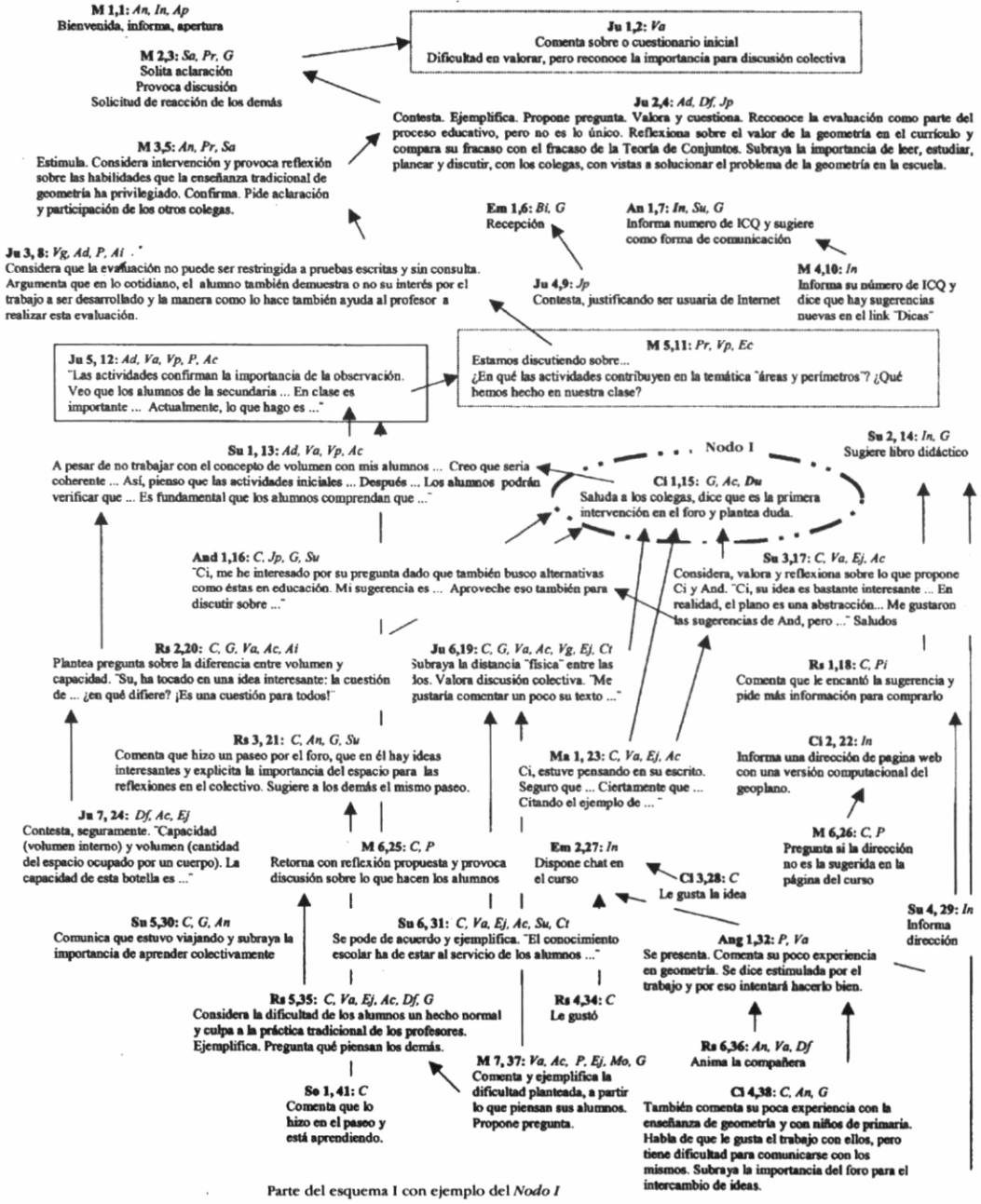
Van DIJK, T. (comp.): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa, 2000.

— (ed.): «Semantic Discourse Analysis», en *Handbook os Discourse Analysis*. New York, Academic Press, v. 2 (1985), pp. 103-136.

ANEXO I

ESQUEMA I

Resumen y organización de la secuencia teleinteractiva en el foro

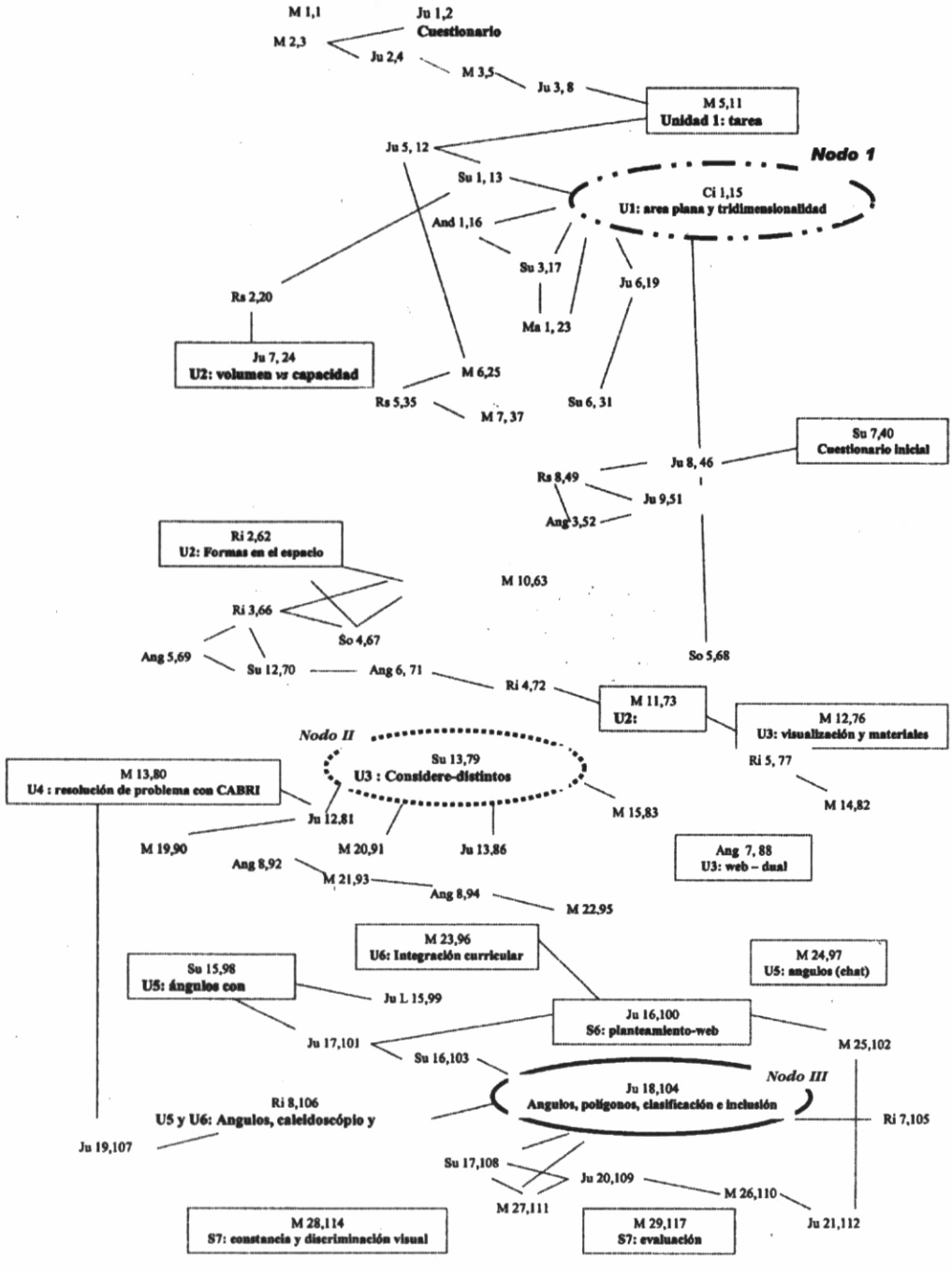


Parte del esquema I con ejemplo del *Nodo I*

ANEXO II

ESQUEMA II

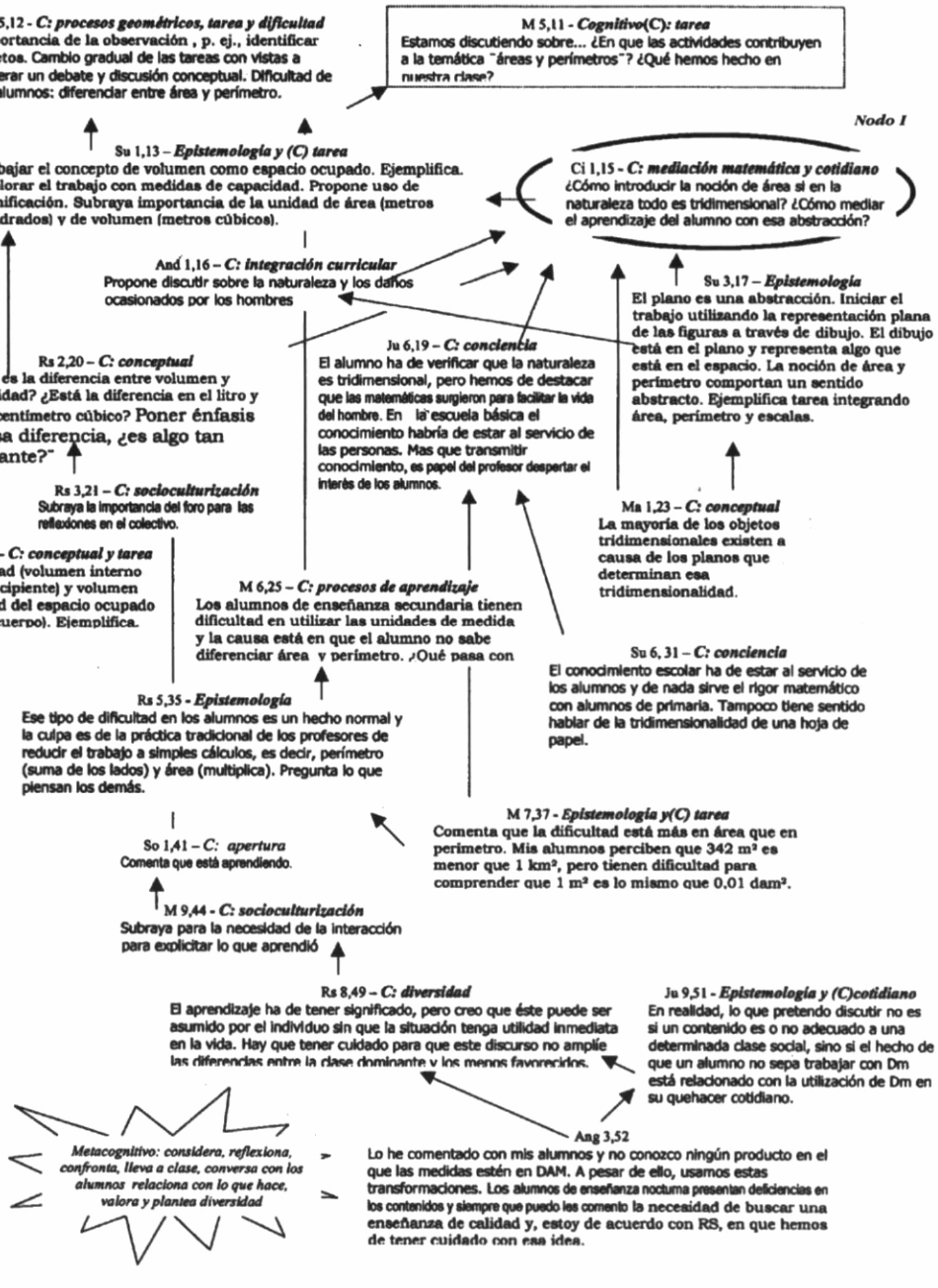
Estructura esquemática de todas las teleinteracciones en el foro



ANEXO III

ESQUEMA IIII

«Zoom» en el contenido del Nodo I



LOS ESTUDIOS DE INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIÓN EN LA ETSI DE TELECOMUNICACIÓN DE BARCELONA (UPC). ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

LLUÍS PRAT VIÑAS (*)
IGNACIO BLÁZQUEZ GARCÍA (**)

RESUMEN. En este trabajo se presentan datos sobre el flujo de estudiantes (estudiantes matriculados, porcentaje de titulados y porcentaje de abandonos) en los estudios de Ingeniería de Telecomunicación impartidos por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Cataluña, desde que este centro inició sus actividades en 1971 hasta el curso 2000/01. Estos datos permiten realizar una aproximación al funcionamiento de las escuelas de Ingeniería de Telecomunicación y, más en general, a las escuelas de ingeniería españolas, en los últimos 30 años. Se comparan los datos correspondientes a los planes de estudios de 1964 y de 1992 y se concluye que ha habido un importante aumento del «rendimiento» académico entendido éste como la tasa de éxito en estos estudios. Los autores de este trabajo valoran como muy positivas la introducción de una fase selectiva en el primer curso de estos estudios y la nueva metodología docente.

ABSTRACT. In this paper we are given data concerning the movement of students (registered students, percentage of students with a degree and percentage of students who have withdrawn from the programme) in the Telecommunications Engineering programme within the Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación from the Universidad Politécnica de Cataluña . The inception of these studies concurs with the beginning of the courses offered at said University in 1971 up to the academic year 2000/01. This data gives us an understanding of the inner workings of the Telecommunication Engineering institutes and, in a more general way, of Spanish engineering institutes over the last 30 years. Course design of the years 1964 and 1992 are compared, and it is concluded that there has been a significant increase in the academic «performance», with performance in this context referring to the level of achievement within the programme. The authors of this study consider the introduction of a selection phase in the first year and the new teaching methodology to be very positive.

(*) y (**) Universidad de Tecnología Electrónica, ETSETB y UPC.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 467-474.
Fecha de entrada: 26-02-2003 Fecha de aceptación: 29-04-2003

INTRODUCCIÓN

Cuando uno busca datos para conocer el pasado de la universidad española tiene muchas dificultades para obtenerlos y acaba con la impresión de que la historia de nuestra universidad aún está por escribir. El Consejo de Universidades está haciendo una importante labor en este sentido pero su actuación se inicia fundamentalmente en la última década del siglo XX. Algunas universidades publican desde hace más años documentos de gestión en los que figuran datos estadísticos de estudiantes que ingresan y que se titulan pero es una información fragmentada que requiere un importante esfuerzo de procesamiento para obtener conclusiones claras.

Este trabajo pretende aportar algunos datos, también muy limitados en el espacio y en el tiempo, que permitan tener un conocimiento aproximado del funcionamiento de nuestra universidad en el pasado. Es un estudio limitado al flujo de estudiantes (estudiantes que ingresan en la escuela, los que consiguen obtener el título y los que abandonan) en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación de Barcelona (ETSETB) desde que abrió sus puertas en 1971 hasta hoy. Es un estudio parcial, pero, a nuestro entender, representativo del funcionamiento de las escuelas de ingeniería españolas durante los últimos treinta años.

Los estudios de Ingeniería de Telecomunicación han experimentado en la última década un crecimiento espectacular. Estos estudios se iniciaron en España en 1913 al crearse la Escuela General de Telegrafía dependiente del Ministerio de Gobernación. En 1957 se convirtió en la ETS de Ingenieros de Telecomunicación, con sede en Madrid, pasando a depender del Ministerio de Educación. En 1971 se creó la escuela de Barcelona. En el año 1985 se abrió una tercera escuela, en Vigo. Durante la década de los 90 se han extendido estos estudios a toda la geografía española y en el curso 2000/01 se impartían en 24 centros distintos entre los que figuraban 6 universidades privadas[1]. El número de plazas que ofrecen los centros públicos para estudiar Ingeniería de Telecomunicación es de 3.650 (3.200 en primer ciclo y 450 en segundo ciclo), habiéndose duplicado la oferta de plazas en la última década[2].

Los estudios de Ingeniería de Telecomunicación han alcanzado un prestigio notable en la sociedad española, tanto por su contenido –las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC)– como por la preparación técnica y científica de sus titulados. Este prestigio es una de las causas que explican el crecimiento de esta titulación en la última década. Otra característica que también ha marcado estos estudios es una difusa y extensa fama de dificultad. Sin embargo, esta dificultad es algo difícil de cuantificar y de comparar con otros estudios debido a la ausencia de indicadores suficientemente aceptados y fiables.

A pesar del incremento espectacular de plazas ofertadas, la demanda de estos estudios supera a la oferta como lo prueban las notas de corte, que son superiores a 5 en todos los centros de España que ofrecen esta titulación. El valor medio de la nota de corte en España en el curso 2000/01 fue de 6,96 presentando un máximo de 8,19 en la Universidad de

(1) I. BLÁZQUEZ; Ll. PRAT: *Análisis de los estudios de Ingeniería de Telecomunicación e Ingeniería Electrónica en la ETSETB (UPC)*. Proyecto Final de Carrera, ETSETB, 2002.

(2) CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Estadísticas*. www.mec.es/consejou.

Oviedo. La nota de corte en la ETSETB en este curso fue de 7,2 con una entrada de unos 450 estudiantes. Analizando las notas de los estudiantes que han ingresado en las universidades públicas catalanas en dicho curso, resulta que sólo el 25% han tenido una calificación igual o superior a 7,2. Por tanto, el prototipo de estudiante de Ingeniería de Telecomunicación de la ETSETB es un joven de 18 a 23 años con dedicación exclusiva a sus estudios y que forma parte del 25% con mejor nota de los que acceden a la universidad. La calidad intelectual de estos estudiantes y su dedicación exclusiva a sus estudios es un dato muy importante y que debe tenerse en cuenta al valorar el flujo de estudiantes y el rendimiento del centro.

El rendimiento académico de un centro es un concepto complejo que abarca campos tan diversos como la satisfacción del empleador, la del estudiante y la de la sociedad, considerándose simultáneamente aspectos formativos, económicos y sociales. Sin embargo, en el contexto de este trabajo nos referiremos al «rendimiento» de manera parcial, identificándolo como la tasa de estudiantes que consiguen titularse. En este trabajo, trataremos de definir, en primer lugar, unos indicadores de flujo que permitan cuantificar de manera rigurosa el «rendimiento» de un determinado centro. Posteriormente, aplicaremos estos indicadores a la ETSETB, para analizar el flujo de estudiantes y poder hacer una comparación, desde este punto de vista, de los planes de estudio 1964 y 1992.

INDICADORES DE FLUJO

Los estudios de Ingeniería de Telecomunicación de la ETSETB han estado regulados por dos planes de estudio: el de 1964 y el de 1992. Ambos han tenido siempre una duración de cinco años teóricos incluyendo la defensa de un Proyecto Final de Carrera (PFC). Este proyecto sólo se puede presentar a examen cuando se tienen todas las asignaturas aprobadas.

El plan 1964 estaba estructurado en un único ciclo de cinco años en el que se incluía una vía de entrada minoritaria a mitad de carrera para aquellos estudiantes que tenían la titulación de Ingeniería Técnica de Telecomunicación. Estos estudiantes debían hacer el «curso de adaptación», que coincidía esencialmente con el tercer curso de carrera, y luego unirse al resto de estudiantes para cursar cuarto y quinto curso. El plan 1992 está organizado en dos ciclos de 2,5 años (cinco cuatrimestres) cada uno. Existe también una vía de entrada a segundo ciclo para los estudiantes que poseen determinadas titulaciones de primer ciclo directamente relacionadas con la carrera. Para poder presentar el PFC se deben tener todas las asignaturas aprobadas (situación que denominaremos «aptos de 2º ciclo»).

La ETSETB publica anualmente y de forma regular estadísticas relativas a los estudiantes de nuevo ingreso, de titulados y de matriculados correspondientes al año académico[3]. Sin embargo, es difícil inferir a partir de estos datos el flujo real de estudiantes. Preguntas tan simples como ¿cuál es la tasa de aprobados, o la de aptos de 2º ciclo, o la de abandonos? no tienen una respuesta clara y sin discusión, ya que los datos proporcionados sólo permiten relacionar el número de titulados de un curso con el de los estudiantes de nuevo ingreso en el mismo año, que no tiene por qué coincidir con el de los estudiantes que ingresaron 5 años antes, ni tiene en cuenta los titulados que

(3) *Informes de Gestión Académica* (publicación anual). ETSETB (UPC).

han requerido más tiempo que el teórico para acabar sus estudios.

Para valorar de forma cuantitativa y precisa el flujo de estudiantes, hemos definido unos indicadores de flujo acumulativos que permiten dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué porcentaje de los estudiantes que podrían haberse titulado hasta el año t lo ha conseguido realmente?, ¿qué porcentaje de estos estudiantes queda pendiente solamente de aprobar el proyecto final de carrera?, ¿qué porcentaje ha abandonado?

Los estudiantes que *podrían* haberse titulado en la ETSETB hasta el año t *(titulados potenciales)* son todos los que han ingresado en el centro, en primer curso, hasta t-5 años antes, más los que han ingresado en segundo ciclo o en el curso de adaptación hasta t-3 años antes.

El número acumulado de titulados por la ETSETB hasta el año t comparado con el de titulados potenciales nos da el porcentaje acumulado de titulados:

Porcentaje acumulado de titulados hasta el año t:

$$n_t = \frac{\text{Nº titulados hasta el año } t}{\text{Nº titulados potenciales hasta el año } t} \cdot 100$$

Nótese que este porcentaje integra el funcionamiento del centro hasta el año t, y no depende de situaciones puntuales o coyunturales. Se trata de una cifra que cuantifica sin ambigüedad el «rendimiento» del centro. De una forma similar se puede definir el porcentaje de aptos de 2º ciclo como aquél que representa a los estudiantes que han superado todas las asignaturas de la carrera:

Porcentaje acumulado de aptos 2º ciclo:

$$n_{2c} = \frac{\text{Nº estudiantes aptos de 2º ciclo hasta el año } t}{\text{Nº titulados potenciales hasta el año } t} \cdot 100$$

La diferencia entre este porcentaje y el anterior nos da la cifra de estudiantes que sólo están pendientes de aprobar el PFC para obtener el título. El porcentaje de estudiantes que han abandonado la carrera se calcula mediante la siguiente expresión:

Porcentaje de abandono en el año t:

$$n_a = \frac{\text{Nº matriculados potenciales en } t - \text{Nº matriculados reales en } t}{\text{Nº titulados potenciales hasta el año } t} \cdot 100$$

El número de matriculados reales en el año t es de significado obvio, y es una cifra proporcionada por el centro cada año. El número de matriculados potenciales en el año t se calcula restando al número acumulado de estudiantes que han ingresado en el centro hasta el año t el número acumulado de estudiantes aptos de 2º ciclo y el de los que han realizado un cambio de plan de estudios. Este cálculo es conservador, ya que no incluye en los matriculados potenciales aquellos estudiantes pendientes solamente de leer el PFC, mientras que algunos matriculados reales sólo están matriculados de esta materia. Por tanto, la tasa de abandono real es igual o superior a la calculada.

Estos porcentajes nos permiten expresar la siguiente cuantificación: *De cada 100 titulados que podría haber «producido» el centro hasta el año t, n_t lo han conseguido realmente, (n_{2c}–n_t) sólo les falta el PFC, n_a ha abandonado los estudios, y (100–n_t –n_a) siguen estudiando.*

ANÁLISIS DEL FLUJO DE ESTUDIANTES

El plan de estudios 1964 estuvo vigente en la ETSETB desde que ésta inició sus actividades en 1971 hasta la extinción definitiva del plan en 1999. En el curso 1992/93 se inició un nuevo plan de estudios por lo que dejaron de ingresar nuevos estudian-

tes en el plan 1964, continuando en este plan sólo los estudiantes que habían ingresado en los años anteriores.

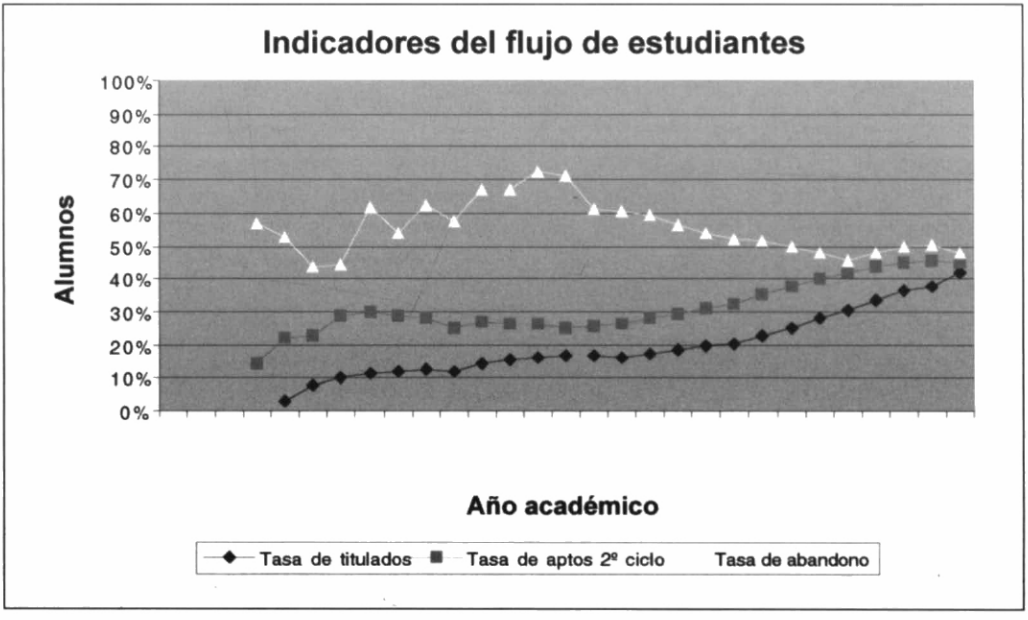
En los 29 años de funcionamiento del plan de estudios 1964 ingresaron un total de 9.090 (100%) estudiantes, de los que 3.809 (41,9%) consiguieron titularse, 5.281 (58,1%) abandonaron los estudios y 292 (3,2%) cambiaron al plan 1992. Quedan 294 estudiantes que ingresaron en el plan 1964, no han cambiado de plan de estudios y sólo están pendientes de aprobar el PFC para obtener el título.

La evolución de los indicadores de flujo de este plan de estudios se presenta en la figura I. En esta gráfica pueden observarse tres fases, que se corresponden aproximadamente con la década de los 70 (fase inicial de implantación de la ETSETB), la de los 80 (fase de estabilización del plan 1964) y la de los 90 (fase de extinción). Esta última fase creemos que no es representativa del plan de estudios ya que no entraban estudiantes nuevos en este plan de estudios y tanto las asignaturas como las convocatorias de exámenes se iban extinguiendo progresivamente.

Considerando como representativas del plan 1964 las cifras de la fase de estabilidad y tomando a su vez el curso 1987/88 como representativo de esta fase, resulta que, *de cada 100 estudiantes que podían haberse titulado hasta esta fecha, 16 lo consiguieron, 10 les quedaba sólo pendiente aprobar el PFC, 61 abandonaron y los 13 restantes seguían estudiando. El número de estudiantes matriculados en el centro era de 2.577 en lugar de los 1.965 que se hubieran matriculado si el funcionamiento del centro hubiera sido el ideal. Es decir, el porcentaje de estancamiento fue del 31%.*

Llama la atención la magnitud del fracaso escolar que ponen de manifiesto estas cifras. Sólo uno de cada cuatro estudiantes que lo intentaban conseguía supe-

FIGURA I
Evolución de los indicadores de flujo del plan 1964



rar los estudios (a pesar de que bastantes de ellos seguían pendientes del PFC). Y estas cifras son aún más dramáticas si se tiene en cuenta que estos estudiantes habían sido seleccionados de entre el 25% más brillante de su generación y que se dedicaban exclusivamente a estudiar. Estas cifras no son homologables en absoluto con las de las universidades de los países de los que importamos estas tecnologías. Pero lo más grave del caso es que esta situación era moneda corriente, si no era más grave, en la práctica totalidad de las escuelas de ingeniería de España. Como contrapunto, conviene señalar que la «calidad» de estos titulados estaba «garantizada» y que esta calidad fue apreciada rápidamente por el entorno industrial y social que valoró con alto prestigio a los ingenieros de la ETSETB.

El nuevo plan de estudios de la ETSETB se inició en el curso 92/93. Introdujo varias modificaciones, pioneras en las escuelas de ingeniería de España, para intentar paliar el fracaso escolar del plan anterior. Una de ellas consistió en convertir el primer curso en selectivo (denominado fase selectiva). Los estudiantes disponen de un máximo de dos años para aprobarlo. Su objetivo es facilitar que los estudiantes que previsiblemente no acabarían sus estudios puedan tomar otra opción más acorde con sus intereses y capacidades. Se intenta evitar así un mal endémico del plan 1964: una fracción muy importante de estudiantes abandonaba los estudios después de cinco o más años de intentarlo, con unas condiciones de frustración y pérdida de autoestima tan graves que ya eran incapaces de seguir otros estudios. Para evitar esta situación, se fuerza a los estudiantes que no demuestran una capacidad o dedicación suficiente a cambiar de estudios en un plazo máximo de dos años cuando este cambio es aún psicológicamente viable para ellos. Existe una comisión presidida por el director de la ETSETB que declara apto de fase selectiva al estudiante a la vista del conjunto de las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas de primer curso, pudiendo ser declarado apto a pesar de tener alguna de las asignaturas no aprobadas.

Además de la fase selectiva, figura como objetivo explícito del plan de estudios que los estudiantes que superen dicha fase terminen el resto de cursos en el tiempo previsto teóricamente. Para ayudar a conseguir este objetivo, se instituyó en todas las asignaturas una evaluación continuada que complementa la nota del examen final. Esta evaluación continuada pretende conseguir de los estudiantes un trabajo regular a lo largo del curso que ayude a la asimilación y maduración de los conocimientos, y que debería traducirse en una tasa de aprobados superior. También existe una evaluación global para pasar del primer al segundo ciclo y otra para pasar del segundo ciclo al proyecto final de carrera. Estas evaluaciones «curriculares» son similares a la descrita para la fase selectiva y son realizadas por una comisión presidida por el director de la ETSETB.

Finalmente, se introdujo un parámetro de rendimiento para presionar al estudiante en el sentido de progresar en sus estudios. La ETSETB impide la matrícula de asignaturas durante un cierto tiempo a aquellos estudiantes cuyo porcentaje de asignaturas aprobadas con respecto a las matriculadas sea inferior al 50% un cierto número de veces. Se permite que el estudiante se matricule de las asignaturas que desee según su situación personal, es decir, que fije su ritmo, pero se presiona para que sea responsable de su matrícula.

Las cifras globales de este plan de estudios hasta el año 2000/01 (incluido) son: estudiantes que han ingresado en este plan: 4.765 (100%); estudiantes que han obtenido el título: 1.055 (22,1%);

estudiantes que tienen solamente pendiente el PFC: 500 (10,4%); estudiantes que no han pasado la fase selectiva: 1.101 (23,1%). La práctica totalidad de los restantes siguen estudiando la carrera.

En la figura II, se presenta la evolución de los indicadores de flujo. Esta gráfica muestra que todavía no se ha alcanzado una fase estable, en gran parte debido a que la realización del PFC se retrasa de forma considerable al igual que ocurría en el plan 1964. Extrapolando asintóticamente las cifras actuales creemos que se llegará a un régimen permanente caracterizado por las siguientes cifras:

- Estudiantes de nuevo ingreso en 1er curso: 455, de los cuales 315 (69%) pasan la fase selectiva.
- Estudiantes de nuevo ingreso en 2º ciclo: 60
- Estudiantes que aprueban el segundo ciclo: 310 (60% del total de ingresos).
- Estudiantes que se titulan: 310 (los mismos que acaban 2º ciclo).

Si se toma como representativo de este plan de estudios el curso 2000/01 y se compara con el curso 1987/88 que consideramos representativo del plan 1964, se obtienen las cifras mostradas en la tabla I. Como puede observarse el porcentaje de éxito (titulados más estudiantes pendientes solamente del PFC) se ha duplicado, pasando del 26% al 55%. La mejora es muy importante.

FIGURA II
Indicadores del flujo de estudiantes del plan 1992

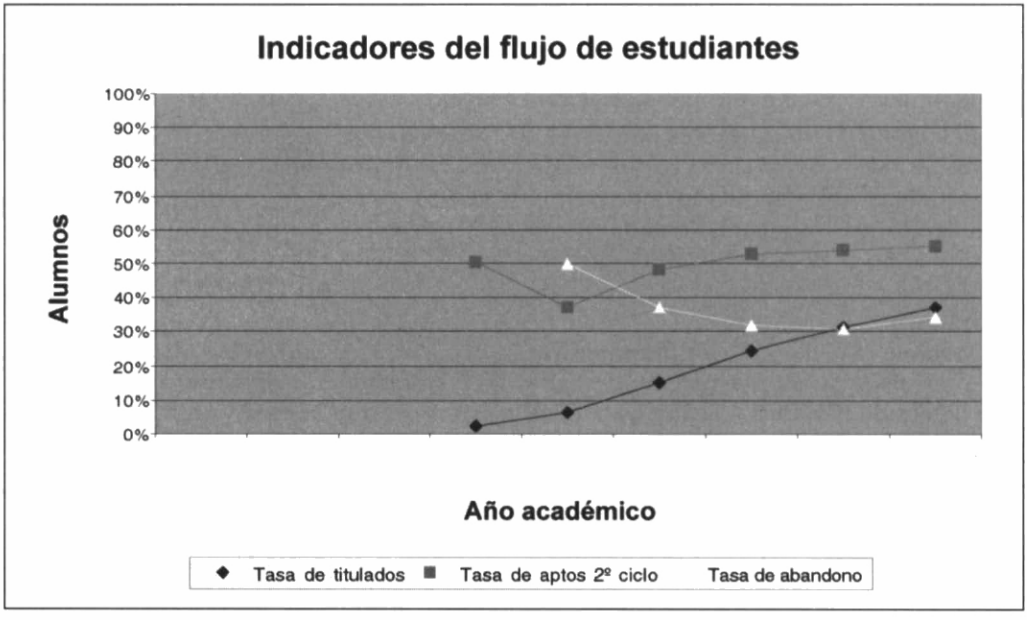


TABLA I

Indicadores de flujo de estudiantes en dos cursos representativos

Plan de Estudios	Curso	Titulados (%)	Pendientes sólo PFC (%)	Abandonos (%)	Continúan estudiando (%)
Plan 1964	1987/88	16	10	61	13
Plan 1992	2000/01	37	18	34	11

Los datos del plan 92 indican que prácticamente todos los estudiantes que abandonan los estudios lo hacen en la fase selectiva, y que los porcentajes de aprobados en las asignaturas posteriores a dicha fase suelen ser superiores al 80%. Así pues, tanto la fase selectiva como el resto de asignaturas cumplen los objetivos previstos y ayudan a corregir el fracaso escolar impresentable del plan 1964. Sigue funcionando mal la duración del PFC como lo prueba el importante retraso de la curva de titulados con respecto a la de aprobados de 2º ciclo.

CONCLUSIONES

Se ha presentado la evolución del flujo de estudiantes de los estudios de Ingeniería de Telecomunicación de la ETSETB, desde el inicio de sus actividades docentes hasta el curso 2000/01, desglosados por los planes de estudios 64 y 92. Se han definido unos indicadores acumulados que permiten cuantificar e interpretar dicho flujo: el de titulados, el de aquéllos a los que les falta solamente aprobar el PFC, y el de abandonos.

Comparando las cifras representativas del plan 64 con las del plan 92, resulta que la tasa de titulados más la de aquéllos a los que sólo les queda pendiente el PFC ha pasado de un valor típico del 26% en la década de los 80 a un 56% en el año 2000, mientras que la tasa de abandonos ha disminuido desde el 61% al 34%, lo cual supone una mejora muy significativa. También debe tenerse en cuenta que el 34% de abandono del año 2000 se produjo en su práctica totalidad en la fase selectiva, es decir, en los primeros dos años de estudios, a diferencia de lo que ocurría en el plan 64 en el que el abandono masivo se producía al cabo de 5 ó 6 años, lo que dificultaba mucho un cambio de estudios del estudiante que abandonaba. Por tanto, la fase selectiva cumple aceptablemente el objetivo perseguido. Sin embargo, la duración real de los estudios es superior a la prevista teóricamente debido sobre todo a la excesiva duración del PFC.

AGRADECIMIENTOS

Los autores desean manifestar su agradecimiento a la dirección de la ETSETB, y en especial al Jefe de Estudios, profesor Jordi Madrenas, por las facilidades para consultar los informes de Gestión Académica del centro.

BIBLIOGRAFÍA

BLÁZQUEZ, I; PRAT, LL.: *Análisis de los estudios de Ingeniería de Telecomunicación e Ingeniería Electrónica en la ETSETB (UPC)*. Proyecto Final de Carrera, ETSETB, 2002.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Estadísticas*. www.mec.es/consejou.

INFORMES DE GESTIÓN ACADÉMICA (publicación anual). ETSETB (UPC).

DE LA LOGSE A LA LOCE. DISCURSOS Y ESTRATEGIAS DE ALUMNOS Y PROFESORES ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

RAFAEL MERINO (*)

RESUMEN. Este artículo analiza los discursos de 12 grupos de discusión de alumnos y de profesores de secundaria con respecto a los cambios que proponía la LOGSE. Alumnos y profesores hablan de la extensión de la escolaridad obligatoria, la comprensividad, los itinerarios dentro de la ESO y las opciones de la enseñanza post-obligatoria, entre otros temas. Se analizan los discursos así como las estrategias de acompañamiento u oposición al cambio, así como las posibilidades de las reformas educativas en función de la acción de los actores sociales. También se reflexiona sobre el impacto que pueden tener la LOCE y la Ley de FP en este contexto.

ABSTRACT. This article analyses the presentations of 12 discussion groups formed by secondary students and teachers regarding the proposed changes of the LOGSE. Students and teachers talk about the lengthening of the period of compulsory education, its comprehensiveness, the programs within compulsory Secondary Education (ESO), and post-compulsory education options, among others. The presentations and the strategies for and against the change are analysed, as well as the possibilities of educational reforms which depend on the action of social agents. There is also a reflection on the impact that the LOCE and vocational training (FP) law might have in this context.

INTRODUCCIÓN

El diseño y la aplicación de las reformas educativas suscitan grandes debates ideológicos, políticos y mediáticos. Llevamos más de diez años en una reforma educativa constante. Aún no se ha acabado de implantar completamente la LOGSE cuando el gobierno, en manos de un partido que no la quiso, decide cambiar completamente el marco normativo y regulador del sistema educativo español. Sean en sentido integrador y comprensivo o sean en sentido selectivo y de búsqueda de la

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 475-503.
Fecha de entrada: 03-07-2003 Fecha de aceptación: 26-09-2003

excelencia, las reformas que impulsan los gobiernos a través de sus decretos pueden quedar en papel mojado si los actores sociales que han de llevarlas a cabo no ven más beneficios que costes (Boudon, 1983) o no comparten un marco cognitivo con el propuesto en la ley (Masjuán, 1994[1]). Es más, si no se aplican con el acuerdo y la predisposición de los actores, es cuando aparecen los famosos efectos perversos, de larga tradición en el análisis sociológico[2]. En este sentido, la actitud, el discurso y las estrategias que elaboran alumnos y profesores son básicas para el éxito o fracaso de las reformas educativas. Analizar estos discursos y estas estrategias es lo que pretende este artículo, para poder iluminar las diversas reacciones del profesorado y el alumnado con respecto a las innovaciones que propugnaba la LOGSE, y para poder discutir las posibles reacciones a las innovaciones que propugna la LOCE.

En este artículo, analizaré los resultados de 12 grupos de discusión con alumnos de secundaria (4º de ESO, 2º de Bachillerato, CFGM y CFGS) y de tres grupos de discusión con profesorado, todos ellos de tres institutos de enseñanza secundaria del área metropolitana de Barcelona. Los tres centros habían sido institutos de formación profesional, uno es privado y tiene un alumnado fundamentalmente de clase media, el segundo es público, está ubicado en una zona periférica y tiene un alumnado de clases populares, y el tercero también es público pero está ubicado en una ciudad mediana con un sólido tejido industrial, tiene una tradición casi centenaria y un alumnado bastante interclasista. Así, se podía captar la diversidad de discursos en función del tipo de centro y de la diversidad social del alumnado[3].

Partiendo del enfoque metodológico aportado por Alonso e Ibáñez (ver biblio-

---

(1) «Algunas investigaciones de la psicología social nos han hecho darnos cuenta de que la difusión de una innovación no depende sólo de si en el proceso de implantación los actores afectados salen beneficiados o perjudicados en cuestiones relacionadas con sus condiciones de trabajo, sino también de la coherencia de las ideas que configuran la innovación y del prestigio que estas ideas tienen entre los actores responsables de la aplicación del proceso» (J. M. MASJUÁN: *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona, ICE de la UAB, 1994, p. 11).

(2) Como ejemplo, baste citar a Durkheim en una conferencia inaugural de un curso de formación de profesores de instituto a principios del siglo XX: «Y, para zafarnos de esa era de confusionismo y de incertidumbre, no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y de los reglamentos. Cualquiera que sea la autoridad que los ampara, los reglamentos y los decretos no pasan de ser meras palabras que no pueden convertirse en realidades más que con la colaboración de aquéllos que son encargados de aplicarlos. Por tanto, si ustedes, que tendrán por misión el hacerles cobrar vida, no los aceptan más que a regañadientes, si se someten a su autoridad aun cuando no comulguen con ellos, no pasarán de ser letra muerta y sus resultados serán estériles; además, según la manera en que los interpreten, podrán producir efectos completamente diferentes o, incluso, opuestos» (E. DURKHEIM: *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1989, p. 124).

(3) Estos grupos de discusión se hicieron como trabajo de campo de mi tesis doctoral, titulada «De la contrareforma de la formació professional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu», leída el 10 de julio de 2002 en la Universitat Autònoma de Barcelona. Los grupos de discusión se celebraron entre mayo y julio del 2001, y participaron un total de 23 profesores y 81 alumnos, a los que agradezco su colaboración y quedo en deuda con ellos.

grafía), los grupos de discusión se han realizado a partir de un guión con referencias metafóricas y metonímicas y con una composición heterogénea pero sin que existiera una distancia de rol que anulase la discusión. Por eso, se planteó la separación de profesores y alumnos, y la agrupación de alumnos por niveles educativos (ESO, Bachillerato, CFGM y CFGS), pero con diversidad de género, rendimiento educativo y expectativas académicas y laborales.

A partir de los resultados de los grupos de discusión, se pueden analizar los discursos y estrategias que elaboran alumnos y profesores ante el cambio de las reglas de juego que significaba la LOGSE. A ello dedicaré los dos próximos apartados. Para finalizar el artículo, expondré las principales conclusiones que se podrían sacar para el diseño y la aplicación de la LOCE y de la Ley de FP.

DISCURSOS Y ESTRATEGIAS DEL ALUMNADO

Podemos organizar el discurso y las estrategias de los alumnos alrededor de tres ejes: la enseñanza secundaria obligatoria, la enseñanza secundaria post-obligatoria y los condicionantes de las opciones académicas o profesionales.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Hay un consenso generalizado en todos los grupos de discusión con respecto a la bajada de nivel que ha provocado la ESO. Y coinciden los alumnos escolarizados en el nuevo sistema como los alumnos de ciclos formativos que provienen del sistema LGE. En definitiva, se ha construido una imagen con respecto a la ESO de menor calidad, de menor «nivel», como se puede comprobar en otros estudios similares (Giné et al., 1997). Ahora bien, el concepto de nivel queda reducido a una comparación entre contenidos, desde una perspectiva más bien tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

> Es que yo tengo libros de mis hermanos, de la EGB, y no tienen nada que ver con lo que estamos haciendo ahora (...). Iban más preparados (David, 4º de ESO).

> (La ESO) no tiene un nivel alto, no tiene un nivel que necesitas... a ver, si vas directamente, como ha hecho él (un compañero) a un módulo quizá sí que te sientes preparado, pero si quieres intentar hacer primero de bachillerato, malamente, no tienes suficientes conocimientos, tienes que hacer otras cosas para complementar, porque si no... (Dídac, CFGM).

> ... (La ESO) era otro repaso de sexto, sólo repaso (Juan, CFGM).

Otro elemento que contribuye al desprestigio o valoración negativa de la ESO es la percepción de que todo el mundo aprueba. Entre la disminución del nivel y la promoción casi automática, el esfuerzo que tienen que hacer los chicos para superar las materias es poco. Esta percepción es la que se constata en el preámbulo de la LOCE: por un lado, se critica la promoción automática y, por otro lado, se reivindica la «pedagogía del esfuerzo» en detrimento de la «pedagogía de la motivación y del interés». Por decirlo de alguna forma, el Ministerio de Educación recoge una percepción muy extendida. Extendida pero que se ha convertido en un estereotipo, ya que no es cierto que todo el mundo apruebe la ESO. Con datos de Cataluña, alrededor del 10% de alumnos de 4º de ESO son repetidores y la proporción de suspendidos es del 30%.

La explicación de esta bajada de nivel es clara: la comprensividad. La unificación del currículum en la etapa 14-16

años es la causa que se atribuye al desprestigio de la ESO. Para algunos alumnos, minoritarios, los beneficios pedagógicos de grupos heterogéneos compensan la bajada de nivel, o, para decirlo de otra forma, valoran más los aspectos actitudinales (convivencia, solidaridad) que los contenidos curriculares:

> Pues que hay alumnos de un nivel más bajo, alumnos de un nivel más alto... intentan (los profesores) hacerlo para todos un poco, y los que están en un nivel más alto quizá se quedan en un nivel más bajo y los que están más bajo les cuesta más, pero... al final se ve que todos van bien (Laia, 4º ESO).

> Si hubieran hecho desde un buen principio (tres grupos por niveles) desde que pusieron la educación, estas tres clases ahora mismo no podríamos estar hablando de nuestros compañeros, no podríamos haber conocido gente que... hay gente que pasa de todo en mi clase pero que son encantadores (Lidia, 4º ESO).

Ahora bien, el discurso dominante es el discurso de la segregación. La extensión de la escolaridad obligatoria no se cuestiona, pero no tiene que ser la misma vía para todos. Se asocia bajo rendimiento o inadaptación escolar con vías alternativas a la académica, es decir, con vías profesionalizadoras de baja cualificación, como de hecho era la imagen de la antigua FP1 o de las aulas de refuerzo (UAC, en Cataluña). Los argumentos que se utilizan son de dos tipos: los que apuntan al perjuicio que supone la comprensividad a los buenos estudiantes, que no pueden adquirir más «nivel», y los que apuntan a que perjudica también a los alumnos que no quieren estudiar y que se les obliga, los llamados «objetores escolares» (INCE, 1998, p. 146). Los buenos estudiantes no han asumido las ventajas del trabajo cooperativo y las agrupaciones heterogéneas, ni otros dispositivos de los principios pedagógicos de la reforma. Al contrario, se sienten perjudicados porque podrían prepararse mejor para el Bachillerato y las clases con alumnos que molestan les representa una pérdida de tiempo. Los que molestan también pierden el tiempo, ya que no sacan ningún provecho y seguramente acumulan tensiones y frustraciones que pueden derivar en situaciones de conflicto. En este sentido, se piensa que las agrupaciones más eficaces son las homogéneas, porque se adaptan mejor a los «intereses» de los diferentes colectivos. De aquí la aceptación de itinerarios diferenciados por nivel de rendimiento.

> Lo que no puede ser es que venga gente aquí a molestar, porque no tienen ganas de estar en clase y no pegan golpe (Ana, 4º ESO).

> Claro, por eso, si eso (separar por niveles) se hiciera desde antes y esta gente que les cuesta más, o sea, que los profesores sean más pedagogos que profesores de materia, y los formasen bien para saber cómo tiene que portarse un crío, pues podrían llegar a hacer el bachillerato. En cambio, salen ahora que se tienen que ir a ser... (Oriol, 4º ESO).

La herramienta que ofrecía la LOGSE para la atención a la diversidad, los créditos variables, se ha utilizado para la creación de itinerarios. Más adelante veremos la justificación de los profesores. La justificación de los alumnos parece dar la razón a Fernández Enguita cuando habla de los riesgos de los créditos variables: «La escisión entre una cultura academicista socialmente y escolarmente valorada, y una cultura irrelevante administrada en la banda opcional que puede favorecer las

desigualdades sociales a través del currículum» (Fernández Enguita, citado en Gómez et al., 1994). Esto ha quedado muy claro en los grupos de discusión; los créditos variables que escogen los alumnos tienen un escaso valor académico.

> Es lo que te gusta y donde menos se curra. Eliges lo que más te gusta y lo que menos... (Clara, 2º Bachillerato).
>
> ... Al final en filosofía del crédito variable ya era preguntarle al profe cómo iba y te decía: «sí, bueno, yo os mandaré hacer un trabajo», y veías que en los variables que el profe no hacía exámenes, pues estaban llenos, y cuando sabías que había temario y tenías que hacer un examen pues había 10 personas en el variable (Alberto, 2º Bachillerato).

Otro riesgo de los créditos variables es su utilización para la segregación precoz de los alumnos según el nivel. Hay un cierto acuerdo entre el profesorado (que veremos más adelante) y el alumnado que ha participado en los grupos de discusión, en su mayoría buenos estudiantes[4]. Los créditos variables se utilizan para orientar a los alumnos a los estudios post-obligatorios y para clasificarlos en función del rendimiento.

> Pero realmente ponen en refuerzo la gente que le cuesta y que saben que no lo podrá hacer; pero una persona que no hace nada no la pondrán a refuerzo, pero a un chico que le cuesta saben que si lo ayudan... (Helena, 4º ESO).
>
> Hombre, yo, en el otro cole, cuando iba a X (un instituto privado de la zona), allí la hacían (la división por niveles) y se veía muy diferente. Allí los que iban al grupo de ampliación, los que íbamos a un grupo de ampliación o de eso, decíamos el grupo de los tontos y el grupo de los listos, y los tontos decían: «nosotros vamos al grupo de los tontos», no decían... era como autodiscriminativo (...) Y lo provocaban los mismos profesores, porque muchas veces ellos te lo decían: grupo de los tontos-grupo de los listos. La gente se lo comía, se lo creía y se montaba la película por dentro. Y había gente que incluso le gustaba: «Yo voy al grupo de los tontos» (Quino, 4º ESO).
>
> Nora: ...Porque los que hayan hecho el preciclo, el prebachillerato, irán mejor preparados, tendrán mucho más conocimientos
> (...)
> Oriol: Yo no quiero decir que el que vaya a clase de preciclos sea una persona que siempre vaya malamente, no; quizá el preciclo lo motiva más como para ir a un ciclo i (...).
> Nora: Pero ya estás tachando como un grupo de tontos.
> Oriol: Noooo.
> Nora: Aunque digas: «No, es porque les cuesta».
> Lídia: A ver, tú porque eres tú, pero la sociedad es muy cruel (Centre C, 4º ESO).

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

Las profundas modificaciones de los itinerarios escolares post-obligatorios también son objeto de reflexión del alumnado y de elaboración de estrategias. En general, el referente académico domina en casi

(4) Hay que decir que los grupos de discusión adolecen de este sesgo, ya que fue muy difícil que los tutores de los IES captaran a alumnos de bajo rendimiento, con lo que este colectivo está infra-representado.

todos los grupos. Parece como si el camino «natural» fuera acabar la ESO, continuar el bachillerato y acabar en la universidad[5]. Las opciones profesionales son secundarias, es como «dejar de estudiar». Los alumnos toman en consideración una vía profesional cuando hay una probabilidad grande de fracasar o ya se ha fracasado y se reorientan hacia los ciclos formativos, o bien cuando la desmotivación o el cansancio de «estudiar» hace que la vía profesionalizadora se vea menos exigente y más adaptable al ritmo del alumno. Por lo tanto, hay muy poca presencia de vocaciones profesionales de oficios manuales. De hecho, hay un claro rechazo a las tareas manuales, y más en los chicos de clase obrera con buenos resultados académicos.

Los alumnos de ESO y de Bachillerato tienen un discurso simplificador: los que no sirven para estudiar, a la formación profesional. Los alumnos de ciclos formativos tienen un discurso mucho más elaborado. De entrada, los que han hecho la FP antigua se quejan de que con el anterior sistema la FP estaba enfocada para los que fracasaban en la EGB y sólo sacaban el certificado escolar, y, en cambio, con la regulación de la LOGSE la vía profesional para los certificados se cierra. Es decir, la FP tenía una cierta capacidad de recuperación del fracaso escolar a través de una vía larga de formación profesional que incluso podía tener acceso a la universidad. En cambio, con el sistema de ciclos terminales para alumnos que han aprobado ESO o Bachillerato, los que suspenden no tienen la posibilidad de recuperarse dentro del sistema educativo por la vía profesional.

> Hacen a los niños más tontos, porque yo no entiendo que un crío que vaya mal vaya pasando curso tras curso y que al final le digan: «Mira, chaval, humo y lo único que te queda por estudiar es lo de la INEM». Y punto, no tiene más salidas, cosa que antes, si no te sacabas la EGB, tenías la FP, y de la FP podías acceder a la universidad. Ahora ya nada, ahora terminas la ESO; si no has aprovado cursillos de la INEM y ya está. Yo eso lo veo arruinar... Quizás un chaval va mal en la ESO, luego pilla un cursillo de éstos o este ciclo y luego el chaval sirve, y quizá se mete en la FP y puede acceder a estudios superiores, o va a la universidad o... (Diego, CFGS).

Esta externalización de los fracasados se vive de forma negativa por parte de los alumnos que no han superado la ESO y que no ven en los PGS o en la formación ocupacional salidas «dignas», porque son percibidos como dispositivos de atención a alumnos marginales. Por eso, algunos optan por presentarse a las pruebas de acceso a los CFGM, pruebas que son consideradas muy fáciles. En este sentido, existe una cierta presión de estos alumnos para volver al sistema educativo por la vía profesional.

---

(5) Es lo que D'Iribarne llama el camino noble o «nobleza escolar». La función simbólica de la escuela es presente cuando los alumnos escogen entre la FP o los estudios académicos: «...Dans la France d'aujourd'hi l'opposition entre ce qui est plus ou moins "noble". (...) Or, dans la societé française contemporaine, c'est pour l'essentiel la 'noblesse scolaire' d'une personne, déterminée par son parcours dans l'appareil scolaire, qui va déterminer, et ce pour le reste de jours, le niveau de noblesse personnelle» A. D'IRIBARNE; D. D'IRIBARNE: «Le système éducatif comme expression d'une autre politique», en *Revue européenne de formation professionnelle*, núm. 17 (1999), pp. 25-35.

Juli: ... Es un examen (la prueba de acceso) que bien bien no es un examen porque te ponen...

Pedro: Son cosas... del colegio...

Juli: Fuimos a una escuela de adultos (...), nos prepararon para... tenías que ir un mínimo de seis meses, pienso, para hacer las clases y poderte presentar o haber trabajado más de seis meses... presentar el contracte o lo que sea. Nosotros fuimos un par de meses, vinimos aquí pensando que el examen no... cuando vimos el examen, era que lo podías hacer... si no hubiera ido los dos meses, hubiera aprobado igual. O sea, que era un examen que no... (CFGM).

Las opciones profesionales casi siempre son consideradas como segunda opción. A veces, aparece el discurso del acceso rápido al mercado de trabajo, no tanto como una presión familiar sino como una necesidad de disponer de dinero para el consumo, el ocio, las relaciones sociales, etc.[6] En definitiva, la igualación de las condiciones de entrada a los estudios profesionales y a los académicos no ha supuesto una igualación de la valoración social de las dos vías. Es más, cuando se insiste desde las instituciones sobre las bondades de los ciclos formativos, muchos chicos lo ven como propaganda dirigida a desmotivarlos para que no deseen ir a la universidad. Los tres centros estudiados eran antiguos institutos de formación profesional, y el que se ubicaba en el contexto más desfavorecido precisamente tenía una clara política de fomento del Bachillerato y la universidad, en detrimento de la Formación Profesional. Todo esto contribuye a reforzar la idea de la FP como segunda opción.

A pesar de esto, la mayoría de alumnos que han participado en los grupos de discusión tienen muy claro que hay una diferencia radical entre el grado medio y el grado superior. Dentro de la segunda opción que representa la formación profesional, siempre será mucho mejor llegar al grado superior que quedarse con un grado medio. El grado superior es visto con una capacidad de profesionalización mucho más grande y sin el estigma que puede tener el grado medio. Por eso, hay una crítica generalizada a la falta de conexión entre el grado medio y el grado superior y a las restricciones que tienen todavía los cursos puente experimentales. Esta crítica se hace en dos sentidos. El primero es la ruptura forzada del itinerario formativo de los alumnos, sobre todo de aquellos alumnos matriculados en CFGM que sólo duran un curso académico, ruptura que supone o bien ir al mercado de trabajo o en algunos casos esperar para hacer las pruebas de acceso al grado superior. En ningún caso se plantea hacer el Bachillerato para continuar en el grado superior. La otra crítica es más académica, y se da sobre todo en los grupos de discusión de los ciclos formativos. Algunos de los alumnos que han participado piensan que no tiene demasiada justificación exigir un nivel de Bachillerato para acceder al grado superior, porque los que están mejor preparados son precisamente los que han hecho el grado medio de la misma especialidad. Este discurso es una inercia del anterior sistema; de hecho, es articulado básicamente por alumnos de

(6) El discurso del acceso al mercado de trabajo puede ser también una actitud de defensa, de compensación por el hecho de no sentirse lo suficientemente «inteligente» para continuar estudiando. Esta compensación puede ser una modalidad de la fábula de la zorra y las uvas o la construcción de una cultura de oposición escolar a partir de la identificación con trabajos manuales, como demostró Willis en su conocida obra *Aprendiendo a trabajar*.

FP2 que están haciendo un CFGS. Es decir, se encuentra más normal un itinerario formativo largo de Formación Pro-fesional, en el cual los conocimientos técnicos se van ampliando progresivamente, que unos ciclos cortos de especialización técnica a partir de diferentes niveles de formación teórica.

> Santiago: Yo creo que un grado superior te lo coges, si vienes de hacer un grado medio que es de lo mismo, vas a saber más que el que viene de bachillerato. Yo, por ejemplo, hago el curso puente aquí en (...) y hago el grado superior y viene uno a estudiar mantenimiento de bachillerato...
> Carlos: No va a saber nada.
> Santiago: ...Le va a costar un montón. Más cultura, más matemáticas, vale, pero le va a costar mucho más que a mí, porque claro, tú ya tienes una base...
> Carlos: El año que viene yo lo tendré más fácil que los que vengan de bachillerato (CFGM).

La aplicación de la reforma de la Formación Profesional ha modificado las estrategias de los alumnos en la elección de centro y de especialidad. He podido detectar dos modelos, que se pueden llamar «efecto oferta» y modelo «cliente/proveedor». Cuando los alumnos no se plantean qué especialidad quieren hacer, se matriculan en el instituto más cercano, o donde hicieron la ESO y/o el Bachillerato. Son alumnos que no tienen una vocación especial; en estos casos domina más la oferta de los institutos, y a veces ocasiona alguna sorpresa[7]. En cambio, otros jóvenes parten de un interés más definido y van a buscar el ciclo que les interesa, tienen mucha más movilidad y se informan más. Por eso, se puede decir que entran en una lógica de cliente informado que busca un proveedor de formación. Es posible que estos dos modelos ya se dieran con la FP de la LGE, pero la multiplicación de ciclos, algunos muy específicos, ha incrementado esta dinámica de búsqueda que a veces supone desplazamientos considerables, como he podido constatar en algunos participantes de los grupos de discusión.

La universidad representa la culminación del itinerario académico. La imagen dominante es la de la pirámide educativa, con la cúspide en la universidad. Incluso los pocos alumnos que prefieren hacer un ciclo de grado superior hacen la selectividad como medida de protección, para no excluir la posibilidad de ir a la universidad. De alguna manera, es como si la selectividad no fuera una prueba de acceso sino una reválida del Bachillerato, que es lo que quiere sancionar la LOCE. Además, es muy difícil que el Bachillerato deje de ser propedéutico, y más cuando se ha reducido en dos años, ya que la presión de la selectividad está presente desde el primer momento, tanto que algunos alumnos se quejan precisamente de eso, del hecho de que la selectividad tenga una dimensión tan central en todo el bachillerato. Y, de la misma forma, es muy difícil que el grado superior sea visto

(7) Como el caso de un ciclo de informática que ofertaba uno de los centros estudiados; los alumnos (y sobre todo las alumnas) pensaban que era un curso de ofimática y se encontraron con un ciclo superior de programación:

> (Los alumnos) Se esperaban más fácil el módulo, y de otra... O sea, nosotros hemos estao haciendo como para técnicos, más que nada, técnicos de ordenadores. Y la gente se pensaba el Office más o menos (Ana María, CFGS de sistemas informáticos).

y sea vivido como una alternativa real a la universidad, si no es como estrategia defensiva.

Condicionantes de las opciones académicas o profesionales

Una opción por la vía académica o por la vía profesional no es una cuestión azarosa, por razones obvias. Hay determinados condicionantes en la biografía de los individuos que se traducen en orientaciones concretas hacia estudios académicos o profesionales. En este apartado, nos centraremos en dos de los condicionantes que más ha estudiado la sociología de la educación: el horizonte de clase y el entorno familiar por un lado, y el itinerario escolar previo y el rendimiento escolar por el otro.

Respecto del primer condicionante, parece claro que el sistema educativo es utilizado por las clases medias para su reproducción y por las clases populares para su movilidad social, y esto se refleja en los grupos de discusión de una forma clara. Para los estudiantes que provienen de entornos acomodados, quedarse por debajo de la universidad representa un desclasamiento que sólo se pueden permitir algunos estudiantes que optan por una vida «bohemia». Cuando se constata un rendimiento bajo, se acepta una vía profesionalizadora pero de grado superior, nunca de grado medio.

> Qué hubieran querido? Hombre, si hubiera sido por mi padre, el hubiera querido que hiciera una carrera, pero me vio sin ganas de estudiar i eso, y que quería ir a aprender una cosa directamente, a trabajar. Como vió que era lo que me interesaba me apoyó... (Alberto, CFGM, entorno de clase media).

Para los estudiantes de entornos populares pero con un horizonte de clase elevado, la universidad representa el camino, aunque sea para entrar en profesiones de control simbólico poco remuneradas, menos que algunos oficios «manuales» de alta cualificación[8]. Por eso, la propaganda oficial a favor de los ciclos y en detrimento sobre todo de la universidad se ve como un intento de truncar sus «legítimas» aspiraciones a la movilidad social. De alguna forma, la restricción del acceso a la universidad se ve como una reorganización elitista del sistema educativo.

> La campaña consiste en decir que las carreras no sirven para nada. (...) Más de un profe nos lo ha dicho: «Una

(8) Como es el caso de un chico que quería estudiar Filosofía, se había planteado hacer un CFGS, pero la reacción familiar fue rechazar el ciclo formativo, aunque las salidas profesionales estén mucho más claras en el corto plazo:

> Mi madre, ella es la que, yo le he dicho de hacer un grado superior y ella se cree que haciendo la carrera de filosofía voy a tener más salida. Y no se da cuenta, yo sólo por eso, porque se cree que un grado superior es poca cosa (Alejo, 2º Bachillerato, entorno popular).

No es de extrañar, en este sentido, el resultado de un estudio de principios de los años noventa, en el cual los estudiantes de BUP consideraban que los estudiantes de FP tenían muchas más posibilidades de ocuparse y de ganar más dinero (Latiesa, 1991). Cabe destacar que las orientaciones de los estudiantes no dependen sólo de las expectativas laborales a corto plazo, sino que las expectativas de estatus tienen un peso mucho más grande.

carrera no ganaréis ni un duro, y si hacéis una FP estaréis trabajando en dos días y ganando pelas» (Toni, 4º ESO).

Parece que te estén manipulando para llevarte hacia los ciclos. Hacen la ESO bien fácil, así el bachillerato es muy difícil y que vayas a trabajar en trabajos que a la gente no le gusta tanto, para que no hayan tantas carreras... (Oriol, 4º ESO).

Ángeles: Por ejemplo, fuimos a una conferencia aquí en la escuela que nos pintaron muy bien los ciclos, un poco nos lo vendieron..
Nuria: Una comida de tarro.
Ángeles: Nos lo vendieron, al científico y al humanístico, un poco nos dijeron: «apuntaros por si no podéis entrar...» Y la gente comentando, la gente pensando: «Hostia, ¿y si me apunto?» Te hacen dudar.....
Laura: Es aquello de «si no te gusta estudiar (...)».
Oriol: Parecía que nos hicieran publicidad..
Nuria: Nos lo pintaron... te decían: «Tú, con dos años, estudiando menos y no sé qué, haciendo una cosa que además te gusta y ya estás más o menos colocado en una empressa...»
Laura: Ya tienes un título...
Nuria: ... o si no, estudiar 4 años que después vete tú a saber... no sé qué..
Fátima: No encontrarás trabajo... (2ª Bachillerato).

Además de la clase social de origen, el rendimiento escolar marca, por un lado, las posibilidades de continuar estudiando o no, en función de la sanción positiva o negativa de este rendimiento, pero también marca la percepción del mismo estudiante, la autoestima, las posibilidades de éxito futuro, etc. El rendimiento escolar no es una variable independiente del entorno familiar, pero, en la medida que la socialización familiar se va haciendo más débil, las variables estrictamente académicas cobran importancia (Carabaña, 1993). Por otro lado, hay que rechazar las perspectivas más mecanicistas que asocian clase social y rendimiento escolar, que, si bien se basan en correlaciones estadísticas, no explican los procesos de interrelación complejos entre familia y escuela, como no explican por qué hay hijos de clases medias que fracasan e hijos de clases populares con expedientes académicos brillantes.

Los alumnos de ESO tienen muy claro que, si aprueban, la primera opción es el Bachillerato, y el CFGM se toma en consideración cuando hay una clara desmotivación para estudiar o no se ven capaces de continuar unos estudios de Bachillerato, porque son demasiado difíciles o teóricos. Ahora bien, la opción de empezar el Bachillerato para optar después por un ciclo formativo de grado medio si el primero de Bachillerato no funciona, está muy presente en las estrategias de futuro que se imaginan. El hecho de que hermanos mayores o amigos lo hayan hecho hace más «visible» esta estrategia.

El (un hermano suyo) empezó con eso de la ESO, en 3ª de ESO aun era peor que ahora. Después fue a bachillerato y no aprobó ni una, sólo aprobó tecnología. Hizo un grado medio que ya ha acabado de electromecánica de automóviles y ahora hará otro, ya está casi acabando (Ramón, 4º ESO).

Yo tengo amigos que en primero de bachillerato suspendieron siete u ocho asignaturas y han hecho un módulo. Todo el que suspende a bachillerato va a módulos, y la imagen del módulo es que van los que suspenden el bachillerato (Jordi, 2º Bachillerato).

Los alumnos de CFGM tienen claro que difícilmente habrían podido hacer el Bachillerato. Algunos lo han intentado pero no han tenido éxito (y en parte lo atribuyen al hecho de que la ESO no les había preparado lo suficiente, como ya ha salido anteriormente). Otros se sacaron la ESO «justitos» y ya les parece bien una opción profesionalizadora que les permita salir al mercado de trabajo con una titulación que tenga un mínimo valor de cambio. Otros han entrado por la vía de las pruebas de acceso, es decir, salieron de la ESO sin el graduado. En definitiva, es un colectivo que se ha alejado del itinerario académico y que difícilmente podría volver.

Los alumnos de Bachillerato también han visto cómo compañeros suyos que no han tenido éxito han optado por un CFGM como segunda opción. La mayoría estudian Bachillerato porque quieren ir a la universidad. Algunos, no; cuando acabaron la etapa obligatoria, ya querían escoger una vía profesional, pero tenían claro que un CFGM era poca cosa, era para los que no tenían un rendimiento escolar óptimo. Además, el acceso al grado superior desde el grado medio es demasiado largo y restringido. Por lo tanto, la opción del Bachillerato como «atajo» hacia el grado superior es una estrategia considerada por algunos alumnos. De hecho, la imagen que tienen es de «atajo» porque la mayoría aún está con el esquema anterior de itinerario continuado de FP. La otra posibilidad de acceso al grado superior son las pruebas de acceso, pero no dejan de ser un Bachillerato concentrado, y, como consecuencia, la opción más racional es la del Bachillerato, siempre que se tengan los requisitos académicos.

> Ramón: ¿Para qué quieres sacarte un grado medio, pa volver y después sacarte un grado superior?, pues ya vas directamente al grado superior y ya está.
> (...)
> Amalia: Claro, es una chorrada hacer un grado medio y... hacer lo mismo pero un camino más largo... es una chorrada (2º Bachillerato).

Los grupos de discusión con alumnos de CFGS han sido los más heterogéneos, en el sentido de que había alumnos con titulaciones del antiguo sistema (COU y FP2) y alumnos que provenían de Bachillerato de reforma. Los alumnos que vienen de COU es porque han fracasado en la selectividad o en los primeros cursos de la universidad, y optan por formarse en la vía profesional. Los alumnos que vienen de FP2 son de dos tipos: los que han acabado hace poco y ven en el CFGS una especie de FP3, de continuación de estudios profesionales ante la incertidumbre del mercado de trabajo, o son alumnos que ya han pasado por el mundo laboral, tienen experiencia en una o más empresas, y se matriculan en el grado superior como estrategia personal de reciclaje y/o de promoción laboral (raramente como fruto de la política de recursos humanos de la empresa). Y los alumnos de Bachillerato que optan por un CFGS es porque ven la universidad socialmente lejana, porque han fracasado en la selectividad o no han obtenido una nota de corte suficiente para hacer la carrera que querían[9]. Se reafirma aquí que cuando el rendimiento es óptimo la opción es continuar estudios académicos. La opción

(9) Este origen es confirmado por un estudio de De Pablo: «La mayoría de estos alumnos (de CFGS) proceden de COU, aunque empieza a haber ya algunos que vienen de los nuevos Bachilleratos. Buena parte de ellos son gente que se ha presentado a Selectividad y no ha alcanzado la nota suficiente para acceder a la carrera deseada, normalmente alguna Ingeniería Técnica, como la Industrial o en Telecomunicaciones, o alguna Diplomatura como la de

profesional recoge diferentes situaciones pero tienen en común la distancia de la vía académica. También se da la opción del CFGS como compás de espera o de camino alternativo a la universidad, que no deja de ser la cúspide del sistema educativo, como ya se ha comentado antes.

> Sandra: Yo voy a hacer un grado superior.
> Sonia: Yo depende.
> P: Por qué?
> Sonia: Porque no estoy segura de que la carrera que quiero, primero que la nota no me llega a la carrera, quiero hacer informática. Tengo un cinco y medio, y mis notas en el bachillerato no son muy brillantes, y la nota media de selectividad no me llega. Y este año tengo que hacer sólo tres asignaturas, y antes que meterme en una carrera que no me gusta nada, haré un módulo de grado superior y si me gusta haré la carrera. Siempre tengo tiempo, no me corre prisa tener la carrera con 20 años... (2º Bachillerato).

DISCURSOS Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO

Después de analizar las prácticas discursivas del alumnado, vamos a analizar las prácticas discursivas del profesorado. Existe un consenso amplio en los científicos sociales con respecto al papel del profesorado en la aplicación y éxito de las reformas educativas, ya que se sitúan en «el centro de los conflictos» (Marchesi, 2000; Gairín, 1994). Como apuntaba en la cita de Durkheim, los profesores son los mediadores entre el diseño normativo y las prácticas concretas. Las actitudes, los preconceptos y las condiciones sociolaborales son elementos clave para el éxito de las reformas. Este último elemento queda fuera del campo de nuestro estudio, así que comentaré a continuación los resultados de los grupos de discusión con respecto a una de las propuestas más significativas de la LOGSE, la extensión de la enseñanza comprensiva, la adhesión a diferentes teorías pedagógicas que avalan o rechazan la comprensividad y el autoconcepto como docente. Todo esto respecto de las prácticas discursivas; acabaré el apartado con un comentario sobre las prácticas de orientación y evaluación al final de la enseñanza obligatoria[10].

LA EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA Y EL «TRONCO COMÚN»

La reforma que impulsaba la LOGSE tenía como tema central la extensión de la

---

Empresariales, por ejemplo. La idea con que llegan estos jóvenes es la de que el paso por la FP les permita después acceder más fácilmente a esos estudios superiores a que ahora no han sido admitidos. Esto es lo que ha ocurrido con bastante frecuencia en los Módulos experimentales de estos años y lo que en buena medida ocurre hoy en los Ciclos formativos. Últimamente, sin embargo, hemos podido constatar en algunos centros una cierta inversión de la tendencia: cada vez son más los jóvenes que, tanto en las ramas industriales como en las administrativas, vienen ya pensando en la incorporación al mundo laboral al término del Ciclo; y ello a pesar de las dificultades que plantea el mercado de trabajo. De todos modos, incluso entre quienes piensan continuar estudios, el completar un Ciclo formativo de nivel superior es una garantía para el caso de que no consigan acceder a esos estudios ulteriores o, aun consiguiéndolo, no lleguen a terminarlos» (A. de PABLO: «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción», en *Reis*, núm. 77-78 (1997), pp. 137-161).

(10) Queda para otra ocasión el análisis de la reforma en la enseñanza post-obligatoria, sumamente interesante pero por razones de espacio se deja para otro artículo específico para esta etapa educativa.

escolaridad común hasta los 16 años, con lo que se vino a llamar «tronco común», es decir, convertir la enseñanza secundaria obligatoria en una enseñanza comprensiva. Con esta medida, se pretendía evitar la segmentación prematura (a los 14 años) en una rama profesional (para los que no servían para estudiar) y en una rama académica (los que sí servían). La aceptación de esta innovación es central en la actitud a favor y en contra de la reforma. Por un lado, tenemos el discurso que se elabora a favor de esta idea de comprensividad para evitar la selección social que supone separar los chicos y chicas a los 14 años en dos vías. Por lo tanto, el discurso de la integración, la cohesión social, la igualdad es el que se sitúa en esta órbita, un discurso «prorreformista», que parte de la crítica de la situación anterior y se adhiere a las teorías pedagógicas constructivistas. Es un discurso que sostienen los equipos directivos de los tres centros estudiados así como el profesorado de FP que había elaborado una reflexión pedagógica sobre la necesidad del tronco común:

> ... No veíamos nada claro que a los 14 años los alumnos tenían que decidir su futuro, y que los separásemos entre los buenos y los malos, porque eso era la cruda realidad, a FP1 iban los malos y a BUP iban los buenos. Si algún alumno tenías a la FP con el graduado escolar, la básica aprobada, era... él mismo se sentía «yo hago esto porque me gusto, ya sé que podría hacer BUP» (Mariona, profesora de administrativo).

En oposición a este discurso existe el «antirreformista», a veces un poco violento, que ataca las consecuencias más negativas de esta innovación.[11] Entre los males que provoca la reforma, la bajada de nivel es el que focaliza más la discusión. Que el sistema educativo baje de nivel es lo peor que le puede pasar, porque el sistema educativo se define, o mejor dicho, es definido como selectivo y perder esta función selectiva conlleva a su devaluación. Aquí nos encontramos con un discurso nostálgico, que considera que la EGB y el BUP preparaban mucho mejor a los alumnos. Esta nostalgia tiene mucho de generacional y adultocrática[12]. En cualquier caso, el ataque a la comprensividad se basa en su igualitarismo mal entendido, igualitarismo que siempre es a costa de rebajar el nivel y de perjudicar a los más capacitados[13].

---

(11) Quizá dividir al profesorado entre los que están a favor y en contra de la reforma sea un poco simplificador. No es la intención de este estudio establecer tipologías, sólo destacar los elementos discursivos más importantes a favor y en contra de la reforma. Remito al lector a otros estudios con tipologías más elaboradas, como la de Marchesi (que separa dentro de los que están a favor los «abrumados», que se ven incapaces de aplicar la reforma, y dentro de los que están en contra los «inconsistentes», que reivindican otras acciones igualitarias pero no el tronco común. A. MARCHESI: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, 2000, pp. 54-55), o la de Funes (que aplica etiquetas como *resignados indiferentes, dudosos y escépticos, samurai, transformista, kamikazes*... J. FUNES: «Els adolescents-joves dels PGS: qui són, com són, què necessiten», en GRET: *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona, Diputació de Barcelona (Col. Estudis, núm. 1), 1998, p. 26).

(12) Es la explicación de Baudelot a la persistente denuncia de la bajada de nivel, que arranca de principios del siglo XX, cuando empieza la extensión de la escolarización (CH. BAUDELOT; C. ESTABLET: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990).

(13) Curiosamente, se utilizó el mismo argumento en contra de la extensión del «tronco común» entre los 10 y 14 años que promulgó la LGE: «Al proponer la eliminación de la bipolari-

> Y ahora hemos hecho como no todos llevamos abrigo de piel, pues pa nadie. Oye, es que hay unos determinados niveles que no llegan (María José, profesora de castellano).

La posición más antirreformista tiene más seguidores entre el profesorado de BUP y también, según un director entrevistado, entre parte del profesorado de formación profesional, sobre todo profesorado de materias comunes que se ha-bían «especializado» en el segundo grado. Estos profesores mantienen una posición similar a los de BUP, es decir, estaban acostumbrados a alumnos ya seleccionados dentro de la FP y ahora tienen que hacer ESO. Por otro lado, parece que algunas posiciones antirreformistas están mezcladas con cuestiones estrictamentes laborales, como algunos desplazamientos forzosos.

Recordemos que esta visión negativa de la ESO es la visión dominante entre los estudiantes. De alguna forma, se ha interiorizado la función selectiva del sistema educativo, función que se pone en cuestión cuando se alarga la escolaridad obligatoria. Pero para evitar caer en un discurso elitista, igual que el alumnado, también se añade que la comprensividad es perjudicial para los alumnos que no sirven para estudiar porque no se ajusta a sus necesidades[14]. De hecho, no se pone en cuestión la extensión de la escolaridad obligatoria, sino el hecho de que tengan que hacer el mismo currículum.

En principio, parece que las posiciones más a favor de la reforma provienen del profesorado de formación profesional, ya que un sistema menos selectivo les mejora la composición del alumnado, y esto se traduce en una mejora de sus condiciones de trabajo. En cambio, el profesorado de BUP ha pasado de tener alumnos seleccionados académicamente a tener alumnos con niveles muy diferentes a las aulas de la ESO, y en los primeros años de aplicación de la reforma han tenido muchos problemas, que son los que han tenido una mayor proyección pública[15]. Ahora bien, sería demasiado simplis-

---

dad existente hasta entonces y el establecimiento de un canal común y de igual contenido para todos los alumnos (entre 10 y 14 años), solución plenamente aceptada y adoptada por la Ley de 1970, algunos sectores de la sociedad y del ámbito educativo –especialmente en la enseñanza secundaria y universitaria– reaccionaron claramente en contra de esta medida, insistiendo en que abocaba a una interpretación defectuosa de la democratización de la enseñanza y en que dificultaba la selección y formación adecuada de los alumnos más capacitados e interesados en proseguir estudios superiores» (INCE: *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998, p. 14).

(14) Y, por lo tanto, lo mejor para estos alumnos es ofrecerles Formación Profesional: «Este grupo (de profesores poco partidario de la reforma) caracteriza aquellos discursos donde predomina una valoración negativa de la comprensividad planteada en la LOGSE, o de su aplicación. Se rechazan las agrupaciones heterogéneas y se apuesta por fórmulas de agrupación del alumnado según nivel de rendimiento, con independencia de la edad, defendiendo viejas fórmulas de segregación del alumnado a partir de los 14 años (una formación profesional específica generalizada fuera de los institutos). Se considera que la integración es inviable e injusta para el alumnado de nivel académico más elevado» (M. GARCIA: *L'absentisme escolar en zones socialmente desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesi doctoral (mimeo), 2001, p. 247).

(15) Estos problemas ya se habían detectado al principio de los años 90 antes de la generalización de la reforma (MASJUÁN, 1994). También es cierto que hay diferentes formas de estar a favor o en contra de la reforma. Por ejemplo, en este estudio citado se diferencia claramente entre los que apuestan por los objetivos didácticos de la reforma y por el cambio en la organi-

ta afirmar que los profesores que salen beneficiados están a favor de la reforma y los que salen perjudicados están en contra. En los grupos de discusión, aparece la referencia al profesorado de BUP como el colectivo disgustado con los cambios, pero dentro del colectivo de profesorado de FP (que son la mayoría de los que han participado en los grupos) aparecen posiciones muy diversas. De entrada, hay un colectivo a favor de la reforma por razones ideológicas. Algunos han participado en la experimentación del tronco común y/o en movimientos de renovación pedagógica. De la misma forma, también hay profesores que ideológicamente están en contra, aunque los argumentos que se utilicen sean pedagógicos. Entre el profesorado de materias específicas (las técnicas), nos encontramos con dos situaciones: un grupo está a favor porque les ha cambiado el perfil del alumnado y se pueden dedicar a formar técnicos sin los problemas de disciplina que tenían antes; en cambio, otro grupo comparte el argumento de la bajada de nivel: son profesores que se habían especializado en FP2 y ahora tienen que dar clases en CFGM, y se quejan de la poca preparación de los alumnos. En definitiva, existe mucha diversidad dentro del profesorado, y en función de la distribución y del peso que tenga cada colectivo en los claustros y en los equipos de dirección, los centros de secundaria tendrán una tendencia más pro o antirreformista.

TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

Las posiciones más a favor o en contra de la reforma educativa elaboran discursos pedagógicos en coherencia con su posición. Aunque sea un poco simplificador, podemos decir que el profesorado antirreforma está en la órbita de la pedagogía tradicional, y en cambio las bases de la pedagogía moderna las encontramos en los argumentos a favor de la reforma. Por ejemplo, la discusión sobre el nivel se centra en el tema de los contenidos, en la importancia que tienen los contenidos en el aprendizaje de los alumnos. Para la pedagogía tradicional, los contenidos son la base del aprendizaje. En cambio, para la pedagogía moderna la centralidad de los contenidos no es tan importante, sobre todo en un contexto de cambio social, cultural y científico tan acelerado como el actual, en el cual no tiene demasiado sentido basar el aprendizaje en hechos o conceptos que pueden perder su valor al cabo de poco tiempo.

> ... Tenemos la manía o costumbre de introducir conceptos, conceptos, y lo que tenemos que abrir son caminos... Yo recuerdo por ejemplo Pedro, un compañero nuestro, un día se estaba quejando sobre esto, dice: «yo, de ejercicio, le puse la guía telefónica y le dije tengo la máquina estropeada...» No superior hacerlo. Este es el problema. Es decir, que delante de un

---

zación del currículum y los que entenderían una renovación pedagógica pero sin la unificación de la secundaria, y entre los profesores «didactistas», que son los más reticentes tanto a las innovaciones pedagógicas como a las organizativas: «...donde se puede situar el conflicto en los centros y que el desenlace del proceso dependerá probablemente de cómo se decante el grupo central en los centros de BUP, ya que en los centros de FP como la unificación es vista como una mejora de estatus, incluso el grupo más tradicional jugará fácilmente a favor de la Reforma, aunque sólo sea por los aspectos más organizativos» (MASJUÁN, op. cit., p. 48).

problema, el alumno se acostumbre o empiece a buscar recursos. No hace falta que se aprenda de memoria esto... Es decir, importa menos el año que se descubrió América, yo creo que lo más importante es que el chaval sepa buscar esta información (Oriol, profesor de tecnología).

... Estamos en la era de los conocimientos, pero los conocimientos, si no se sabe buscar, si no se sabe interpretar, y si no sabes sacar la información que quieres, no sirve para nada. O sea, yo pienso que la ESO nos tendríamos que centrar, no tanto en conocimientos sino que los chavales sepan qué camino buscar, y cambiar el chip nosotros (Nuria, maestra de educación especial).

Cuando estamos intentando hacer una enseñanza donde el alumno sea más autónomo, en contradicción con lo de antes, que quizá era una cosa más pautada y dirigida por el profesor, entonces no se da esta autonomía. Y quizá esto es un problema que tenemos los mismos profesores, que tendríamos que dar más pistas y no programas tan... que ellos busquen más que nada (Jordi, profesor de lengua).

Más que aprender, lo que hace falta enseñar es aprender a aprender, y aquí también sale a colación la discusión sobre los procedimientos. Lógicamente, si la presión de los contenidos disminuye, el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje son los procedimientos y el impulso de las nuevas competencias y habilidades. Las posiciones más conservadoras[16] rechazan la importancia de los procedimientos, sobre todo si se dan en el vacío, es decir, si no hay primero unos contenidos mínimos sobre los cuales los procedimientos puedan operar. También aparece una cierta nostalgia por los aprendizajes memorísticos y repetitivos, que son considerados necesarios para una buena disciplina mental.

A mí me da la sensación de que todo lo que aprendres, que memorizas, de historia, de matemáticas, de lo que tú quieras, aquí (en la cabeza) te crean cajoncitos en la cabeza que te ordenan el mundo (María José, profesora de castellano).

Y ahora están los programas informáticos de dibujo, Autocad y compañía. Antes teníamos que dibujar en el tablero, poner el tiralíneas... ya no te digo con el Rotring, que eso fue un invento muy moderno, con el tiralíneas, que a mitad de la línea se te acababa la tinta y te dejabas dos rallitas que luego tenías que empalmar para que no se notara porque si no el profe hacía así (un círculo) y «ñaca-ñaca», a hacerlo otra vez. Y los que somos de la vieja escuela, que ya tenemos una

(16) No necesariamente las etiquetas de moderno-tradicional se traducen en posiciones políticas. Por lo tanto, el uso de palabras como «conservador» no tiene una connotación ideológica. Es decir, el pensamiento político conservador sí que atribuye a la escuela una función selectiva y clasificadora, pero no todos los profesores que defienden una pedagogía más tradicional se sitúan en esta órbita política. Esta dicotomía, quizá excesivamente simplista, entre tradicionales y modernos en el fondo oculta la discusión sobre las teorías constructivistas aplicadas a la enseñanza. También se podría hablar de una división entre los partidarios del constructivismo desde un idealismo pedagógico poco realizable y los críticos de la reforma desde un principio de realidad políticamente poco correcto (J. CARABAÑA, «Sistemas de enseñanza y clases sociales», en AA.VV.: *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova, 1993).

cierta edat, pues hemos pasado por todo ese «tinglao», y ahora claro, esto es una maravilla, pero primero tienes que haber pasado por lo otro y conocerlo (Manuel, profesor de tecnología).

Y esto lleva a la discusión sobre los contenidos mínimos. Todos están de acuerdo en que hay que dar unos contenidos mínimos, una base, pero seguramente no habría tanto consenso a la hora de definirlos. Para unos la ESO ya es esta base común, pero para otros no es suficiente, se ha rebajado excesivamente el «listón». Hay que decir que esta discusión está en relación con los objetivos que se atribuyen a la etapa obligatoria. Normalmente, los que acusan a la ESO de haber rebajado demasiado el nivel están pensando que no da una preparación suficiente para el Bachillerato[17], y una preparación insuficiente del Bachillerato lleva a una bajada de nivel también en la universidad. Este grupo tiene una visión propedéutica de la vía académica. La otra visión de la ESO es más genérica, más integradora, ya que no establece una única finalidad a la etapa obligatoria, sino que precisamente el objetivo de escolarizar a todos los alumnos es dotarles de un «salario mínimo cultural», sin que tenga que estar supeditada a los itinerarios posteriores del alumnado.

Las posiciones a favor de una concepción de la pedagogía más moderna o más tradicional no son estáticas, pueden variar, y de hecho lo hacen. Es el caso de algún profesor que partía de los postulados de la pedagogía moderna pero que ha sufrido los «excesos» de su aplicación, o los ve inviables en su aplicación práctica, o se ha decepcionado por las consecuencias no queridas que ha provocado. En estos casos, se deriva hacia las posiciones más tradicionales como si se tratara de un efecto «péndulo», como la experiencia concreta de una profesora que volvió al examen como instrumento de control y de recuperación de la autoridad sobre sus alumnos.

... El otro día planteaba a los de, los pequeños, los de la ESO, a los profesores, que nos obsesionó tanto que no había que obsesionar con las notas, que las promociones ya de primaria es «que hay que disfrutar, hay que (...)», estupendo, y han llegado aquí siguiendo jugando, y encima, como se aprueba, viva la Pepa (...), porque hay que disfrutar y disfrutar. Y ahora, empezamos nosotros a hacer algo que no hacíamos hace tiempo: «Mañana, examen», la palabra examen estaba prohibida, decíamos evaluación, buscábamos sinónimos para no decir... Y ahora, examen, para ver si tiemblan... No tiemblan, no se lo apuntan... (Eugenia, profesora de sociales a la ESO).

(17) De nuevo la discusión sobre el dilema integrar o segregar, inclusión o selección. En palabras de Gimeno Sacristán: «No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituía el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?» (J. GIMENO SACRISTÁN: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000, p. 79). Es evidente que la respuesta de este autor es negativa.

El profesorado como agente de continuidad o cambio

Las diferentes posiciones con respecto a la reforma del profesorado llevan a diferentes estrategias discursivas, como hemos visto, pero también construyen diferentes autoconceptos. Es decir, hay una cierta continuidad en la forma de verse como profesional y como colectivo con la actitud pro antirreforma. El profesorado más a favor de la reforma es más autocrítico con la función social de la escuela y con el papel del profesor como agente reproductor y clasificador del alumnado. De alguna forma, es más capaz de distanciarse de su rol para hacer un análisis reflexivo. También es el profesorado que valora positivamente el esfuerzo que han tenido que hacer para adaptarse al cambio.

> ... La filosofía de la reforma, que ha impulsado, o ha generado al profesor la necesidad de plantearse el cómo y el porqué de una manera un poco más racional que antes. Y esto es sumamente importante, porque esto intenta plantearse los criterios de cómo hacerlo mucho mejor, cómo (...) y qué estrategias a hacer, sales renovado el pensamiento alrededor de las estrategias, y en este sentido sí que yo veo que ha sido positivo (Rafael, profesor de mecánica).

En cambio, la visión más tradicional es la más reticente a los cambios que propone la reforma, define la profesionalidad en términos más corporativos. A veces, los cambios son vistos como un ataque al estatus del profesor de secundaria, y en consecuencia se elabora un discurso «antipedagógico» y una sensación de incomprensión por parte de la familia, de la administración o de la sociedad en general con respecto a la función docente.

> Mi caso es muy concreto, quiero decir... A pesar de todo empiezo a adaptarme..., pero al principio fue una frustración enorme. Una frustración muy grande, porque yo estaba, hacía prácticas de electrónica y tenía muy claro qué era lo que tenía que hacer. Pero claro, después, cuando empezaron a hablar de currículum, que si líneas, si... primer nivel de concreción, segundo nivel de concreción... Quiero decir, un maremágnum de palabras y de conceptos que tú ni idea, y que tampoco nadie te venía a explicar y a concretar mínimamente en condiciones. Claro, quiero decir, primero, el lío que tenías en la cabeza; segundo, que la frustración de que tenías que cambiar de la FP a hacer ESO, y además de una forma forzosa. Sin saber lo que era un crédito variable, «¿qué narices es eso de variable?», bueno, montarte toda la historia, quiero decir... Que fue, personalmente, muy traumático, muy traumático. Pasé el primer año muy... muy jodido (Pablo, profesor de electrónica).

En definitiva, el profesorado puede ser un agente que acompañe el cambio o que puede contribuir a diluir el cambio con determinadas prácticas que hagan verdad lo de la profecía que se cumple a sí misma. La predisposición del profesorado en una dirección u otra también depende de factores biográficos. En los grupos de discusión han salido dos elementos muy importantes. En primer lugar, tenemos la edad. No se trata de que los profesores con más experiencia o más antigüedad sean los más reticentes a las reformas. Buena parte de los participantes en los grupos de discusión superaban los 20 años de dedicación a la enseñanza, y la mayoría estaba a favor de la reforma. Pero sí reconocen que el empuje, la energía, las ganas de apostar fuerte por una innovación no son las mismas en la actualidad que cuando empezaron a dedicarse a la docencia.

Olga: (...) Socialmente ha cambiado y nosotros también, ¡eh! Primero, la edad...
José: Somos más mayores.
Olga: ... Que ya no tenemos la edad que teníamos, que teníamos una media de edad de 27-30 años, con mucha fuerza, gente que veníamos aquí a hacer de todo, de todo porque nuestra motivación era ésa. Estábamos realmente implicaos en cosas. Ahora ya tenemos 50 la media, de los que teníamos... (profesora de administrativo y profesor de historia).

Ahora bien, también puede ser que, más que el efecto edad, sea el efecto momento el que tengamos que analizar, ya que, si no es lo mismo tener 30 ó 50 años cuando se tiene que enfrentar un profesor cada día con adolescentes, tampoco es lo mismo tener 30 años ahora que hace 20-25 años, cuando la mayoría de los profesores que han participado en el estudio se iniciaron profesionalmente. Por decirlo claramente, el contexto de los años 70 hizo que muchos profesores se iniciaron con recursos muy precarios pero con una motivación expresiva elevada. Los recursos eran escasos, las aulas masificadas, los institutos de formación profesional recogían el conflicto social de la calle... pero la ideología igualitarista era muy fuerte y se asociaba el ejercicio de la docencia a una cierta militancia social. Todo esto se ha perdido, la motivación expresiva se ha ido substituyendo por una motivación más instrumental, más «profesional», en dos sentidos: asumir un principio de realidad sobre la limitación del sistema educativo en la promoción social de los alumnos de clases populares y asumir un rol más distante con respecto a la función docente.

... Nosotros montamos la escuela, descargamos los muebles, limpiemos la escuela, todo, todo lo hacíamos el profesorado, porque teníamos esta ilusión, y veíamos que también era una enseñanza que iba más allá de la enseñanza noble. Y también eran tiempos de revolución, y también la vivimos, ¿no? Pero después, claro (...), el prestigio de la formación profesional desde el estado, desde el poder, siempre ha sido bajo, siempre ha sido... no ha sido, era la segundona, y no tenía ni los recursos ni las ayudas necesarias para funcionar bien. Esta era una de las cosas que ha marcado también la FP (Isabel, profesora de administrativo).

En el contexto de más efervescencia política, uno de los centros públicos estudiados decidió que no pondría notas a los alumnos, porque se entendía que el rol del profesorado no era clasificarlos, de forma que dieron un aprobado general como contribución a la igualdad social. Al año siguiente, tuvieron que volver al sistema de notas tradicional por dos motivos: el esfuerzo del alumnado disminuyó porque sabían que iban a aprobar de todas formas, y porque los alumnos que sabían que podían sacar mejores notas se sintieron discriminados.

Eulalia: Déjame contar una anécdota importante para ver la ilusión. Como el primer año que se nos ocurrió decir: «¿Quiénes somos nosotros para no aprobar y les cerremos un puesto de trabajo?», y los aprobamos todos. Al año siguiente se nos caía la casa.
P: Por qué?
Eulalia: Porque claro, si habían aprobado sin hacer nada o teniendo un nivel malísimo, pues al año siguiente vimos que seguían haciendo lo mismo. Y claro, rectificamos volando. Pero el primer año, que se discutió mucho, pero realmente, moralmente, quienes somos nosotros para quitarles a estos chavales la oportunidad del treball. Era un enfoque...

> Leandro: Los aprovásteis a todos, pero, me acuerdo perfectamente, con un suficiente, porque no tenía que haber diferencias... (risa), y a alguien le hubiera ido bien sacar un excelente (profesora de sociales a la ESO y profesor de automoción, alumno del instituto cuando se realizó el experimento).

En definitiva, las prácticas concretas del profesorado hay que situarlas en las coordenadas biográficas, los elementos de contexto y las visiones ideológicas que hacen de mediadores entre el discurso y la práctica.

LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN

Por último, analizaremos las prácticas del profesorado en dos temas clave para la reforma educativa: la orientación en itinerarios a través de los créditos variables de la ESO y la evaluación final de la ESO y la transición a la enseñanza post-obligatoria

Cuando se critica la excesiva homogeneidad del currículum diseñado en la LOGSE, no se tiene en cuenta los diferentes dispositivos que ya la ley preveía para la atención a la diversidad, ya sea dentro del aula pero haciendo cosas diferentes o dentro del centro en unidades diferentes. De todos los dispositivos, el que más ha salido en los grupos de discusión ha sido la utilización de los créditos variables para agrupar los alumnos según el nivel de rendimiento, con créditos de refuerzo para los alumnos con más retraso y con créditos de ampliación para los alumnos más capaces. La casuística es muy grande, porque hay centros que sólo separan en materias instrumentales, y lo limitan a unas cuantas horas, otros hacen agrupaciones de alumnos con bajo nivel a todos los créditos variables, en unos centros utilizan la orientación y aconsejan a los alumnos, en otros prácticamente les obligan a seguir unos determinados créditos... Resulta significativo que otros elementos innovadores, como la agrupación por niveles dentro del aula o el trabajo cooperativo, no hayan salido en los grupos de discusión. Seguramente se trata de metodologías mucho más complejas y que necesitan de mayor preparación por parte del profesorado[18].

Todos los participantes aceptan que es necesaria una diversificación del currículum, y, de hecho, todas las prácticas son diversificadoras, tanto del profesorado más prorreformista como del antirreformista[19]. Ahora bien, la creación de itinera-

---

(18) O como decía un profesor partidario de la reforma: «Incluso al prinipio de la ESO la idea de diversidad era que el mismo profe, en el aula, ya que había diferentes niveles... Eso se ha demostrado que es bastante inviable. Entonces ahora lo que se está hablando es de hacer unas unidades en paralelo, que el chaval entra y sale, que es lo que decimos UAC, y aquí estamos haciendo...» (Carlos, profesor de Matemáticas).

(19) De hecho, es difícil encontrar institutos de secundaria que sean íntegramente comprensivos o segregadores. «Prácticamente ningún centro tiene unas prácticas de heterogeneidad absoluta, de no agrupación por niveles, sino que predominan las fórmulas mixtas y la combinación de criterios flexibles de agrupación del alumnado. Los centros introducen fórmulas para agrupar según niveles, en tiempos diferentes: en primer o segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Así, perviven fórmulas de *setting*, es decir, agrupaciones del alumnado según el nivel, para las asignaturas que se consideran académicamente fundamentales –matemáticas y lenguas– con fórmulas de *streeming*, o separaciones del alumnado en las Unidades de Adaptación Curricular, para un 50% del desarrollo curricular» (GARCÍA, 2001, p. 211, aplicado a un estudio de 8 centros de Barcelona).

rios por nivel a 4º de ESO, con tres caminos diferenciados, uno para ir al Bachillerato, un segundo para ir a ciclos formativos y un tercero para salir del sistema educativo (y entrar en el terreno de los programas de garantía social u otros dispositivos de inserción) es motivo de disputa[20]. De nuevo la adhesión o rechazo de la reforma marca dos discursos diferenciados. Desde la visión más tradicional, la aceptación de los itinerarios por niveles permitiría reducir la pérdida de nivel y permitiría recuperar, para unos cuantos, la calidad perdida. En cambio, para los defensores de la reforma los itinerarios marcados antes de finalizar la escolaridad obligatoria suponen volver al sistema anterior de doble titulación, y, por lo tanto, supondría un retroceso en los avances de integración social, objetivo último de la enseñanza obligatoria.

En cualquier caso, las prácticas reales que se dan en los institutos son diversificadoras, y estas prácticas son aceptadas por los alumnos, como hemos visto antes. Hay diferencias de matiz que pueden ser muy importantes para la aceptación del profesorado más reticente a la constitución de itinerarios. Por ejemplo, que los hipotéticos itinerarios sean reversibles, que existan «vasos comunicantes» entre los diferentes itinerarios, para evitar el poder clasificador, incluso estigmatizador, de los itinerarios con alumnos de menor rendimiento. En este sentido, se acepta el trabajo con grupos de nivel si es para ajustar las metodologías a las necesidades de los alumnos con más dificultades de seguimiento. No se acepta la clasificación definitiva en grupos de nivel por dos motivos: por la reproducción social que significaría volver al anterior sistema y por la ingobernabilidad de los grupos en los que se concentren los alumnos más conflictivos (que además, no habrían demasiados profesores «voluntarios» para asumirlos).

> ... Mi visión particular es que no tenemos que hacer itinerarios. Entonces, si empezamos a hacer itinerarios, si empezamos a hacer cosas que estarían, pienso yo que estarían en contra de lo que es la filosofía de la enseñanza obligatoria, y de lo que precisamente se trataba o se pretendía con la reforma; si ahora volvemos otra vez que los alumnos, o los padres, o la familia, los volvemos a clasificar y los volvemos a meter en grupos estancos, que no hay movilidad, y que entonces habrá alumnos que no tendrán referencias de otro tipo (...). Un tipo de alumnos, si ahora ya lo tienen difícil para tener éxito, después pienso que todavía lo tendrán más difícil para tener éxito. Desde mi punto de vista, todos los alumnos, todos, también nosotros, necesitamos referentes, siempre aprendemos cosas de los que tienes al lado. Si el que tienes al lado es igual que tú, difícilmente podrás tener otra visión del tema. I esto lo vemos cuando hemos hecho, por alguna razón concreta y con lo que decimos el tratamiento de la diversidad, o la atención a la diversidad, pues hemos hecho grupos, alguna vez los hemos hecho por niveles, bien, los alumnos que van bien, pero los alumnos que van mal, peor. Por lo tanto, yo creo que, personalmente, creo que los grupos homogéneos tampoco son la panacea, y que seguramente la heterogeneidad da para aprender, si se trata, si todo el mundo tiene la función la función que tiene que tener (Felipe, director de instituto, profesor de castellano).

---

(20) Como puede comprobarse, no es exactamente la opción que finalmente ha escogido la LOCE para los itinerarios dentro de la ESO. Lo discutiremos al final del artículo.

A pesar de este tipo de discurso, las prácticas reales van en la línea de consolidar los itinerarios por nivel académico. La cita siguiente es una discusión en el seno de un grupo de debate muy sintomático:

> P: Yo me refería a itinerarios, a cuarto de ESO, uno para bachillerato, otro para ciclos... Como lo veis en este centro?
> Leandro (profesor de automoción): Yo creo que es negativo, pero...
> (...)
> Isabel (profesora de administrativo): En el instituto de mi hijo ya lo hacen.
> Pedro (profesor de historia y coordinador de la ESO): De hecho, ya se hace en todas partes.
> Isabel: De hecho, en los IES institutos de bachillerato...
> Pedro: Porque tú tienes un grupo de ampliación, un grupo de consolidación, un grupo de refuerzo... (...) Eso son los itinerarios. Tú le llamas ampliación, consolidación y refuerzo, pero ya existe, eso en todas partes...
> Leandro: No es lo mismo.
> Pedro: No es lo mismo (respondiendo a Leandro), pero sí que es lo mismo, porque tú al final qué dices: el que va a bachillerato, el que va a hacer los bachilleratos irá al grupo A, ahora tú lo llamas de ampliación, pero todos ésos van a bachillerato, todos, todos, llámalo como quieras. Los que van al B, ahí puede haber de todo, puede haber gente que va a ciclos de grado medio o puede ser gente que vaya a un bachillerato, pero en principio un nivel es inferior al otro. Y los que van al nivel 3, las variables de refuerzo, es gente que o se irá a un ciclo de grado medio o se irá a un curso ocupacional o se va a trabajar. Y es así, ahora, ¿le llamas itinerarios?, llámale como quieras, es un eufemismo. Eso ya existe. (...) Pero solamente en el nivel, no estamos a favor de cambiarlos, de ponerlos en niveles diferentes en primero, segundo, tercero. Sólo en cuarto, porque en cuarto ya sí que se tiende a definir de alguna manera, y ponerlos así facilita.
> Leandro: Esto es, fundamentalmente, es una función orientadora, no una función clasificadora.

Otra situación muy sintomática es la que se dio en el centro privado estudiado, centro que es un firme partidario de la reforma, del tronco común y la comprensividad, que de hecho participó en la experimentación de la reforma. En esta experimentación tuvieron que superar las resistencias del profesorado de BUP, que temía una pérdida de nivel, como se ha explicado antes. Pero durante un tiempo convivieron en el mismo centro tres itinerarios: el académico, el profesional y el «comprensivo». Los que habían superado bien la EGB y tenían claro que tendrían éxito en el BUP se matriculaban. Los que habían tenido dificultades en la primaria y tenían algún retraso escolar se matriculaban en FP. Y los que no habían sido alumnos brillantes pero rechazaban la FP se matriculaban en el «tronco común», que dejaba de ser común para ser una tercera vía. Esto nos da una idea de la dificultad de establecer una enseñanza unificada, ya que la lógica de la distinción es muy fuerte[21].

(21) Este fenómeno a gran escala es lo que pasó en el Reino Unido y en Alemania con la introducción de escuelas comprensivas, las *comprehenvive schools* y la *gesamtschule*, que quedaron como una vía intermedia entre las vías académicas de acceso a la enseñanza superior y las vías de formación profesional (G. RESCALLI: *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto.* Firenze, La Nuova Italia, 1995). Es decir, lo que iba a ser una integración de la enseñanza secundaria derivó en una vía más.

En definitiva, aunque exista una gran cautela, la extensión de la escolaridad obligatoria está incorporando en los mismos centros los itinerarios que antes se hacían en centros diferentes. La cuestión que queda por resolver es la titulación, ya que los diferentes itinerarios dan acceso a la misma titulación, cosa que la LOCE no ha modificado (volveremos más adelante sobre este punto). De hecho, la situación actual es una doble titulación *de facto*, similar a la que existía con la LGE, ya que el certificado escolar era la sanción negativa, no haber conseguido el mínimo para el graduado escolar, lo que ocurre exactamente igual con la ESO, con el graduado y el no graduado. En todo caso, la novedad sería la instauración de un régimen de triple titulación en función del itinerario post-obligatorio que se siga: graduado para Bachillerato, graduado para ciclos formativos y no graduación.

Y esto es lo que nos lleva a la última cuestión que trataremos: la transición de la enseñanza secundaria obligatoria a la secundaria post-obligatoria. Esta transición se encuentra ante algunas paradojas que han aparecido en los grupos de discusión. La primera tiene que ver con la función de filtro del graduado en secundaria. Si este filtro no es superado por una buena parte de la población escolar, el hecho de no tener el graduado no es un estigma, pero cierra las puertas de la enseñanza post-obligatoria. Si el filtro se relaja y no es superado por pocos alumnos, el riesgo de marginalidad de estos alumnos es mucho más grande. Como decía una profesora, si el hecho de no dar el título de ESO quiere decir que un alumno no sabe ni leer ni escribir, y no se es más exigente, entonces se devalúa el título. Si se quiere que el título sea más exigente, entonces se está condenando a los alumnos de bajo rendimiento a salir a la calle o pasar a circuitos de «segunda oportunidad», que tienen más riesgos que oportunidades (Casal et al., 1998, Marhuenda et al., 2000). En definitiva, se trata de que el sistema educativo y la sociedad en general estén preparados para aceptar programas de garantía social o similares para el 10% o el 40% de la población escolar (Funes, 1998).

Ante esta situación, la opción de los equipos docentes es clara: dar el graduado a aquellos alumnos no aptos para estudiar Bachillerato pero que sí podrían seguir un ciclo formativo de grado medio. Y aquí viene la segunda gran paradoja: el aumento de prestigio y de calidad de la formación profesional es a cambio de que sea más selectiva. Y la solución también está clara, y conecta con la problemática de los itinerarios: a los alumnos que siguen los créditos de refuerzo se les da el título pero con la «condición» (de hecho, con la orientación, ya que sólo existe un título) de ir después a un CFGM. *De facto*, se trata de una doble titulación: graduado de Bachillerato y graduado de ciclos. Otra cosa es que formalmente tengan el mismo valor y por eso algunos graduados de ciclos, presionados por la familia, se matriculan en el Bachillerato, fracasan y es cuando toman en cuenta la posibilidad de ir a la Formación Profesional.

> Isabel (profesora de administrativo): ... Lo mismo que le haces, un chaval que no le das un cuarto de ESO graduado y lo dejas en la calle, directamente en la calle porque no puede hacer ni formación profesional, eso ¿qué llega?, socialmente nos llega a los centros, y en los centros no somos capaces de..., chavales que crees que sin tener que llegar a la universidad ni hacer un bachillerato, sí que pueden ir a la formación profesional.
> Pedro (professor d'història a l'ESO): Claro.
> Isabel: Entonces esto es lo que dice la (consejera de Enseñanza), y decimos

todos nosotros, porque a parte de todo somos padres y todo, y entendemos que un chaval, a los 16 años...
Pedro: No lo puedes dejar por ahí.
Isabel: ... Si no lo puedes dejar tirado, y que se vaya ya al mundo laboral sin tener ni siquiera una cierta especialización.
Pedro: Un mínimo oficio, claro.
Isabel: Entonces, ¿qué haces?, intentas promocionar el máximo posible, sabiendo que si le apruebas puede ir a un bachillerato.
Pedro: Además, eso está muy mal calculado.
Isabel: Se va a estrellar, y es lo que nos ha pasado, al año siguiente todos los que han ido, porque el padre ha presionado diciendo: «Tú, hijo, si te han aprobado el cuarto de ESO, tú vas a intentar hacer un bachillerato». Y todos lo hacemos, como padres.

Éstos son algunos condicionantes de las prácticas de evaluación. También las presiones externas son importantes. Por un lado, las familias, que normalmente rechazan las salidas no escolares y no quieren que los hijos con 16 años abandonen el sistema escolar. Por otro lado, la administración presiona para obtener un porcentaje elevado de graduados, alrededor del 80%. Y como decía significativamente un profesor, el 80% no puede estar preparado para hacer el Bachillerato. Por lo tanto, no todos los graduados están en condiciones para superar el Bachillerato. Veamos esta discusión entre el jefe de estudios de FP y el jefe de estudios de la ESO en uno de los centros estudiados:

Pedro (profesor de historia, jefe de estudios de la ESO): Porque un niño que hace grado medio, una persona que hace un grado medio no puede hacer segundo de bachillerato, no aprobaría nunca. Entonces, la única salida es que haya un curso de promoción, no aprobaría segundo de bachillerato.
Leandro (profesor de automoción, jefe de estudios de FP): Yo no entiendo nada. Un alumno que ha hecho un ciclo formativo de grado medio, ¿por qué razón no puede hacer un bachillerato?
Pedro: Porque el de grado medio no es teórico, es más práctico.
Leandro: Vale.
Pedro: Y segundo de bachillerato es todo teórico.
Leandro: Hay un error grave de partida. Un alumno que ha hecho un ciclo formativo de grado medio, no solamente ha hecho un ciclo formativo de grado medio, sino que además hace dos años que hizo la ESO y aprobó.
Pedro: Sí, pero no tiene nada que ver.
Leandro: ¿Cómo que no tiene nada que ver? ¿Eso quiere decir que graduáis a gente de ESO que no puede hacer un bachillerato?
Pedro: Naturalmente..

En el fondo, no se ha dejado de considerar que el Bachillerato es para los buenos estudiantes y que la Formación Profesional es para los que no pueden seguir el Bachillerato, los alumnos de bajo rendimiento o desmotivados de los estudios académicos. Por eso, la igualación formal de acceso oculta estas diferencias y hace que la transición sea más discrecional, al arbitrio de los equipos docentes. Por ejemplo, según algunos profesores, los antiguos centros de BUP tienen criterios más restrictivos, porque para ellos la continuación lógica del graduado en ESO es el Bachillerato; por lo tanto, los criterios académicos son más exigentes. En cambio, los antiguos centros de FP son menos restrictivos, ya que tienen más en cuenta esta salida hacia la Formación Profesional, que tiene el efecto no querido de dejar mucho más en la marginalidad a los alumnos que no super-

en la ESO. Esta flexibilidad en los criterios de evaluación no es nueva, ya se daba con la LGE. En el centro privado estudiado, que tenía BUP y FP, a los estudiantes de tercero de BUP con algunas asignaturas suspendidas les daban el aprobado para que se pudieran matricular directamente en segundo de FP2. Esto viene a reforzar la idea de que la vía profesional se hace mucho más clara cuando el fracaso en la vía académica es patente.

CONCLUSIONES E HIPÓTESIS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA LOCE

Los grupos de discusión se hicieron en pleno proceso de aplicación de la LOGSE. Con la aprobación de la LOCE vuelven a cambiar las reglas de juego, pero, por lo que hemos visto, esta ley viene a sancionar algunas prácticas que ya se están dando en los centros y refleja, sobre todo en el preámbulo, las preferencias ideológicas del gobierno conservador[22]. En función del análisis de los grupos, éstas son las principales conclusiones, así como las principales consecuencias que hay que tener en cuenta en la futura aplicación de la LOCE:

– La reordenación de la etapa obligatoria impulsada con la LOGSE ha tenido un impacto negativo en la mayoría de los participantes. Este impacto se centra en la bajada de nivel, nivel entendido en su concepción tradicional, provocado por la comprensividad. Esta nueva organización de la etapa 12-16 años ha provocado la sensación mayoritaria de pérdida de tiempo tanto para los alumnos de elevado rendimiento como para los que no se adecuan a las exigencias académicas y actitudinales de los institutos. No se pone en cuestión la escolarización obligatoria hasta los 16 años, sino el currículum unificado. La solución de esta situación es la configuración de itinerarios a partir de los créditos variables. Aunque en el ámbito discursivo hay dos discursos polarizados, las prácticas docentes son diversificadoras. Es decir, incluso el profesorado más identificado con los principios comprensivos acaba reconociendo la necesidad de configurar itinerarios a partir de los créditos de ampliación, consolidación y refuerzo, itinerarios que se harán en función de las salidas: Bachillerato, Formación Profesional o abandono. Aquí la LOCE se encuentra con un caldo de cultivo favorable a la incorporación de vías segregadoras, aunque la oposición de los agentes sociales organizados en acción colectiva hayan hecho de este punto uno de los ataques más fuertes a la ley. No se puede obviar que elevar a rango de ley unas prácticas segregadoras las cosifican y las hacen más irreversibles. Además, el acuerdo sobre los itinerarios se hacía en 4º de ESO, no en 3º como propone la nueva ley, y no está claro cómo se ejercará la función orientadora hacia cada uno de los itinerarios.

– Coexisten dos concepciones pedagógicas enfrentadas y que tienen relación con la adhesión o rechazo a los principios constructivistas de la LOGSE o a los principios más tradicionales de la LOCE. En la visión más tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, la preocupación se centra en los contenidos y el nivel. La visión más constructivista se preocupa

(22) La apelación al esfuerzo, la autoridad, la disciplina y otros conceptos que aparecen en el preámbulo está cargada de nostalgia por la pedagogía tradicional. Esta pedagogía del esfuerzo ha entrado en el discursos de alumnos y profesores, como hemos visto. Se denuncia la supuesta aprobación general y de diluyen los discursos igualitaristas.

más por el proceso de aprendizaje del alumno y por la atención a la diversidad. En este sentido, hay dos formas diferentes de entender la igualdad dentro de la etapa de enseñanza obligatoria: dar a cada alumno lo que necesita, y esto se traduce en itinerarios diferentes, o bien proporcionar una base común a todos los alumnos y dedicar esfuerzos para no excluir a ninguno del «salario mínimo cultural». No hace falta insistir en que la LOCE se aleja de este concepto y apuesta por la instauración de itinerarios.

– La transición de la enseñanza secundaria obligatoria a la post-obligatoria se enfrenta a dos paradojas. La primera tiene que ver con la proporción de cada generación que puede obtener el graduado en secundaria. Si esta proporción es pequeña, el título se devalúa y el alumnado que no lo obtiene queda estigmatizado. En cambio, si aumenta la exigencia en la evaluación al final de la ESO, el estigma del fracaso es menor pero expulsa del sistema educativo una proporción mayor de cada generación de alumnos. Y esta reflexión nos lleva a la segunda paradoja, que tiene que ver con las opciones después de la ESO. Si se quiere igualar el acceso al Bachillerato y a la Formación Profesional (en el supuesto que esta igualación en el acceso sea para igualar la valoración social de las dos vías), se hace la Formación Profesional más selectiva y, en consecuencia, la etapa post-obligatoria se hace más selectiva. En cambio, si se quiere hacer el sistema menos selectivo, no queda más remedio que facilitar el acceso a las enseñanzas profesionales, cosa que lleva automáticamente a la devaluación de estas enseñanzas. Aquí ni la LOCE ni la ley de FP presentan ninguna innovación. Las posibilidades de continuidad desde los PGS o los PIP hacia los ciclos de grado medio son escasas.

– Estas paradojas se transforman en un dilema para el profesorado de la ESO: si a un alumno que no supera la etapa obligatoria no se le da el graduado, queda condenado a salir del sistema educativo y optar por dispositivos no reglados, generalmente mal vistos por los mismos alumnos y sus familias. Si sólo se tiene presente el «camino noble», es decir, la perspectiva del Bachillerato, las tasas de graduación no serán elevadas. Si se tiene en cuenta la Formación Profesional con menor exigencia académica y con contenidos más aplicados, una parte del profesorado optará por dar el graduado a condición de continuar estudiando un CFGM. Así, estaríamos en un escenario no de doble sino de triple titulación: «graduado de bachillerato», «graduado de ciclos» y no graduado. Aunque la LOCE no reconoce más que una titulación, la separación en 3º de ESO entre el itinerario científico-humanístico, el técnico-profesional y los PIP viene a refrendar esta triple titulación *de facto*.

– La circulación de los alumnos por la enseñanza secundaria post-obligatoria también se enfrenta a algunos retos que no han sido recogidos ni por la LOCE ni por la Ley de FP y de Cualificaciones Profesionales. Quizá el celo por la reforma de la ESO y la transición de la etapa obligatoria a la post-obligatoria ha descuidado otros aspectos relevantes. El paso del Bachillerato a la universidad se quiere hacer más restrictivo, pero de hecho la selectividad ya actuaba como una especie de reválida, y el CFGS es visto por muchos alumnos como una vía de acceso a la universidad. Además, la escasez de alumnos y la abundancia de centros universitarios hará que los filtros selectivos tengan que relajarse. Las leyes que reforman el sistema educativo no dicen nada de la conexión entre los CFGM y los CFGS, conexión que se está experimentando en Cataluña

y que parece la salida más lógica, ya que los alumnos de CFGM no parece que se vayan a matricular de Bachillerato para proseguir sus estudios profesionales (algunos lo intentaron y fracasaron).

Como se decía al principio, el éxito de la aplicación de las reformas educativas no depende de una operación de ingeniería ministerial, sino que depende, entre otros factores, de la implicación de los agentes que han de llevarla a cabo. En este sentido, la LOCE es más una adaptación de lo que ya se viene haciendo, eso sí, adornada con la pompa habitual con respecto a las virtudes de la política educativa para transformar la realidad y a las virtudes de los documentos legales para conseguir mejorar la calidad de la educación, adornos que comparte con todas las reformas educativas. Recordemos cómo calificaba Lerena la reforma de la Ley General de Educación:

> Los procesos sociales no esperan a los decretos ministeriales para producirse; lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley General de Educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros (Lerena, 1991, p. 251).

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L. E.: *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos, 1998.

BAUDELOT, CH.; ESTABLET, C.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990.

BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, Laia, 1983.

CARABAÑA, J.: «Sistemas de enseñanza y clases sociales», en AA.VV.: *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova, 1993.

— «Escuela comprensiva y diversidad«, en *Revista de libros*, 18 (2000).

CASAL, J.; GARCIA, M.: «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp. 301-317.

D'IRIBARNE, A.; D'IRIBARNE, D.: «Le système éducatif comme expression d'une autre politique», en *Revue européenne de formation professionnelle,* 17 (1999), pp. 25-35.

DURKHEIM, E.: *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1989.

FUNES, J.: «Els adolescents-joves dels PGS: qui són, com són, què necessiten», en GRET: *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona, Diputació de Barcelona (Col. Estudis, núm. 1), 1998, pp. 51-58.

GAIRÍN, J.: «Autonomía institucional. Concepto y perspectivas», en AA.VV.: *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao, ICE-Universidad de Deusto, 1994.

GARCIA, M.: *L'absentisme escolar en zones socialmente desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral (mimeo), 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.

GINÉ, N.; MARUNY, LL.; MUÑOZ, E.: *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació-UAB (Col. Societat i Educació, 6), 1997.

GÓMEZ, I.; MUÑOZ, E.; RUÉ, J.: *Els crèdits variables en l'experimentació a l'en-*

senyament secundari a Catalunya. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació-UAB, 1994.

IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI, 1979.

INCE: *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

LATIESA, M.: *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid, CIS (Col. Estudios y Encuestas), 1991.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Aries, 1991.

MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, 2000.

MARHUENDA, M. et al.: «Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?», en *Temps d'Educació*, 24 (2000), pp. 241-262.

MASJUAN, J. M.: *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona, ICE de la UAB, 1994.

PABLO, A. de.: «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción», en *Reis*, 77-78 (1997), pp. 137-161.

RESCALLI, G.: *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La Nuova Italia, 1995.

FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO COGNITIVO EN MATEMÁTICAS

EDILBERTO CEPEDA CUERVO (*)

RESUMEN. En el presente artículo, se dan resultados de procesos investigativos en los cuales se determinaron factores escolares, familiares y sociales que inciden en la calidad de la educación y, específicamente, en el nivel de logro cognitivo de alumnos de los grados séptimo y noveno en el área de Matemáticas. Estos resultados son las conclusiones a las que se llegó a través del análisis estadístico de datos del proyecto de evaluación de la calidad de la educación, desarrollado por el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y en una serie de investigaciones realizadas en colegios de Girardot y Bogotá entre 1990 y 2001.

ABSTRACT. In the following article we are given the results of research projects in which it was determined that academic, family and social factors affect the quality of education, particularly the level of cognitive achievement of Year Nine and Year Eleven students in the subject of Mathematics. These results are the conclusions reached through the statistical analysis of data from the evaluation project regarding the quality of education. This project was developed by the Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) and the Ministerio de Educación Nacional de Colombia, and through a series of research projects carried out in schools of Girardot and Bogotá between 1990 and 2001.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Instituto Nacional para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) han venido adelantando estudios sobre logro cognitivo y factores asociables al logro en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, de los cuales se han realizado varias publicaciones. En 1994, en los grados séptimo y noveno, se realizaron aplicaciones de formularios de factores asociados y evaluaciones de logro cognitivo en Matemáticas. Los datos recogidos en

(*) Universidad Nacional de Colombia.

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 503-514.
Fecha de entrada: 15-07-2003 Fecha de aceptación: 16-02-2004

esta aplicación fueron analizados estadísticamente y los resultados presentados en Cepeda y Romero[1].

Los datos analizados tienen dos componentes: logro cognitivo y factores asociados. El primero da cuenta del logro cognitivo de los estudiantes y se obtuvo a través de la aplicación de una prueba, que contiene ítems referentes a tres niveles. El primero de estos niveles se caracteriza por problemas que requieren, para su resolución, de la aplicación de algoritmos fundamentales, propios de los currículos de los grados séptimo y noveno: realizar una sola operación, hacer comparaciones numéricas elementales e interpretar gráficas simples. El segundo nivel incluye problemas compuestos por dos o más problemas simples que se resuelven de forma secuencial. Su resolución requiere entender e interpretar enunciados, establecer relaciones, determinar patrones y la combinación de relaciones y operaciones. El tercer nivel incluye problemas cuya resolución requiere poseer un lenguaje matemático formal, hacer generalizaciones justificadas y resolver problemas con soluciones múltiples (MEN Colombia, 1996).

El segundo componente de los datos se denomina factores asociables y está conformado por un conjunto de datos de variables que directa o indirectamente pueden incidir en los procesos de aprendizaje. Hacen referencia a condiciones internas y externas de la escuela que actúan sobre los actores del proceso educativo, y que, en consecuencia, pueden influir en el desempeño de los estudiantes. Estos datos son el resultado de la aplicación de formularios de factores asociables relacionados con el alumno, el profesor, la escuela y la familia del estudiante. Los formularios permitieron indagar sobre condiciones personales, familiares, escolares y sociales y sobre mediaciones pedagógicas que pueden influir en el nivel de logro de los estudiantes (MEN Colombia, 1997).

Los formularios de factores asociables fueron aplicados a 12.069 estudiantes de séptimo grado y a 12.444 estudiantes de noveno grado, a quienes el ICFES aplicó la prueba de logro; y se aplicaron 985 formularios de factores a sus profesores y 712, a sus directores escolares. Para esta aplicación, la muestra se determinó con una fiabilidad del 95% y un margen de error del 5%.

A partir de estos componentes, se conformaron tres bases de datos para el análisis estadístico. La primera, conformada por el nivel de logro de los alumnos y sus factores asociables. La segunda, por un índice que mide el logro de un grupo de estudiantes, en este caso de los cursos, y los datos de factores asociables suministrados por los profesores. Y la tercera, por un índice que mide el logro del colegio y los datos de factores asociables correspondientes a planteles y directores escolares.

Con estos datos, se implementaron diversos procesos estadísticos, utilizando SPSS, y se determinaron variables que contribuyen estadísticamente en la explicación del logro cognitivo de los alumnos. Dentro de los procesos estadísticos implementados en el análisis de los datos, se encuentran: análisis de independencia, logístico, multivariado de diferencia entre medias y de diferencia entre proporciones, entre otros. Los resultados se dan con una fiabilidad del 99%.

Estos resultados se complementaron

(1) C. E. CEPEDA; V. ROMERO: *Cruce entre la variable logro y los factores asociables correspondientes a plantel-director escolar, docente y estudiante*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES-SNP), Serie Saber 119, 1996.

con los de otra serie de investigaciones. Desde 1990, y gracias al proyecto de formación de docentes de Matemáticas apoyado por el SENA Seccional Girardot, se iniciaron diversos procesos de investigación que pretendían lograr el mejoramiento de la enseñanza de las Matemáticas. Se realizaron múltiples seminarios y más de 300 profesores compartieron con nosotros sus experiencias educativas y nos permitieron observar de cerca su trabajo, en sus colegios, en sus aulas de clase y con sus alumnos.

En 1994, se continuaron estos procesos investigativos con profesores y alumnos de diversos colegios de Bogotá. El análisis de las observaciones, de los datos recogidos y de diversos documentos publicados por el Ministerio de Educación permitieron la compilación y análisis que conllevaron a la construcción de este artículo.

Previa la introducción, las conclusiones de esta investigación se presentan en los siguientes apartados dedicados a factores escolares, factores del director escolar, factores del docente, factores del alumno y factores familiares.

FACTORES DE LA ESCUELA

En esta sección, se determinan factores escolares que inciden en el nivel de logro cognitivo del alumno en el área de Matemáticas. Se consideran como factores de la escuela los relacionados con instalaciones educativas escolares, número de alumnos por curso, ambiente escolar, problemas de los alumnos, relaciones entre la escuela y la familia del alumno y recursos docentes

INSTALACIONES EDUCATIVAS

Es evidente, y así lo muestran los resultados estadísticos, que disponer de instalaciones educativas adecuadas para atender satisfactoriamente los diferentes tipos de formación contribuye a alcanzar logros cognitivos. Disponer de espacios y servicios adecuados permite la organización y el desarrollo de actividades que contribuyen a que el alumno obtenga los logros propuestos en los planes educativos nacionales e institucionales. *La carencia de aulas, laboratorios, talleres y de campos deportivos y recreativos apropiados genera un ambiente poco propicio para el desarrollo de los procesos formativos del estudiante y se asocia a bajos logros cognitivos*. Como consecuencia, los colegios deben contar con espacios que garanticen la formación física, recreativa, científica y técnica, espiritual y moral, artística y estética de sus estudiantes.

Naturalmente, el nivel de logro alcanzado por los estudiantes depende fundamentalmente de las características de las actividades que en ellos se realicen y de estrategias acordes con las características de la comunidad educativa atendida.

Éste es un tópico que ha sido suficientemente investigado. Se encuentra en este tipo de investigaciones que colegios amplios, con aulas que permiten la comodidad del estudiante, y con espacios que posibiliten la recreación y el deporte son necesarios para garantizar procesos educativos de calidad (MEN El Salvador, 2002).

NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSO

Un alto número de alumnos por curso desfavorece la calidad de los procesos educativos.

En cuanto al número de alumnos por salón, se encontró un mayor logro en los colegios cuyo promedio de alumnos por salón era inferior o igual a 40, seguidos en orden decreciente de logro por los colegios que informaron de un cupo entre 40 y 46 alumnos, y finalmente con un logro inferior se encuentran aquellos colegios que informaron de más de 47

alumnos por curso. Si la cantidad de alumnos por curso es 40 o inferior a este número, seguramente se puede prestar mayor atención a diferencias, intereses y dificultades particulares, y seguir más de cerca los procesos educativos desarrollados por cada uno de los alumnos.

> Estos resultados pueden generalizarse a otras áreas (Cepeda y Romero, 1996) y a otros grados escolares (MEN de Colombia, 1997), teniendo en cuenta que la cantidad óptima de estudiantes por curso varía según el grado escolar, siendo significativamente menor en los primeros grados escolares, y de 20 a 25 niños por curso en educación preescolar.

Ambiente escolar

Múltiples factores contribuyen en la caracterización del ambiente escolar. Sin embargo, en esta sección de la investigación se consideran únicamente aquéllos relacionados con la actitud de directivos y profesores, y con elementos que caracterizan las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa en el interior de la escuela. Se encuentran asociados a procesos educativos de mayor calidad aquellos colegios con directivos y profesores responsables que se preparan para ejercer sus funciones, y colegios caracterizados por el respeto y el buen trato entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Problemas de los alumnos

Los problemas económicos y familiares inciden negativamente en el logro de los alumnos. Es evidente, pues, que si los estudiantes tienen problemas económicos y familiares, de drogadicción o de inasistencia a clase, entre otros, no tendrán condiciones apropiadas para desarrollar procesos educativos que conlleven a un alto nivel de logro cognitivo. La desconfianza y la falta de apoyo de los padres se asocian a bajo logro.

Relaciones entre la escuela y la familia del alumno

Los mayores promedios de logro se encuentran en las instituciones en que se observa una estrecha relación con los padres de los alumnos. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la importancia de compartir la responsabilidad de formar a los alumnos conjuntamente entre la institución educativa y los padres de familia, y también sobre la importancia de la comunidad educativa, la familia y la sociedad en el proceso educativo.

Recursos docentes

En relación con los recursos docentes, el mayor promedio de logro se observó en aquellos planteles que poseen un alto número de docentes que tienen como cualidades más importantes: *el dominio de las Matemáticas, el sentido común para organizar actividades educativas, la seriedad y la ética en el trabajo, y el cabal cumplimiento del currículo, en los que nunca se utilizan criterios no académicos para nombrar a sus profesores*.

> Múltiples trabajos en investigación educativa indican competencias que debe tener un profesor de ciencias. Enfatizan en el conocimiento disciplinar y en la capacidad para la construcción y apropiación del currículo (Sánchez y Valcárcel, 2000).

Se encontraron asociados a altos niveles de logro cognitivo los colegios que evalúan frecuentemente a sus docentes en el dominio de las Matemáticas, buenas relaciones, colaboración con el colegio y el rendimiento de los alumnos.

Con estos resultados, al dar una mirada hacia los procesos de capacitación de docentes que se han desarrollado en Colombia, nos damos cuenta de que no han contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación. Los análisis estadísticos así lo demuestran. No se encuentra ninguna evidencia estadística que indique que el hecho de que los profesores hayan recibido o no capacitación sobre «métodos de enseñanza-aprendizaje» se asocie con diferencias significativas en los promedios de logro de los estudiantes.

Por otra parte, se encontraron evidencias estadísticas de que la capacitación en áreas específicas de las Matemáticas y en evaluación sí ha contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación, en el sentido de posibilitar un mayor nivel de logro cognitivo de los alumnos.

FACTORES DEL DIRECTOR ESCOLAR

En esta sección, se determinan factores del director escolar que inciden en el nivel de logro cognitivo del alumno en el área de Matemáticas. Se consideran factores como edad, nivel de escolaridad educativa, condiciones personales y familiares, caracterización de las actividades desarrolladas en el cumplimiento de sus funciones y visión del sistema educativo.

En cuanto al director escolar, el tiempo que éste dedica a las actividades administrativas, a organizar y distribuir actividades, a elaborar informes y a hacer relaciones públicas no se encontró relacionado con el logro promedio del colegio. En cambio, una relación positiva del director escolar con los padres de familia se asocia a un mayor logro de los alumnos y *se encuentra un mayor logro en los colegios cuyo director escolar se caracteriza por su liderazgo en la organización y desarrollo de actividades pedagógicas*.

> Existen, por lo menos, dos grandes modos de asumir y ejercer la dirección escolar: uno, «la dirección escolar administrativista», y otro que tiene que ver con lo propiamente educativo, «dirección escolar educativa» (Frigerio, Poggi y otros, 1993). Igual que en esta investigación, en la PAES 2000 (MEN de El Salvador, 2002), en Matemáticas se encuentra que factores asociados con el perfil de dirección administrativa no se hallan asociados al logro cognitivo del alumno. Se encuentra que centros educativos con una metodología normada para los docentes y con un proyecto educativo institucional se asocian a un mayor logro de los estudiantes. Estos resultados indican la posibilidad de una dirección administrativa que permita la optimización de los recursos, pero también la necesidad de un coordinador académico, en cada institución o en cada región, capaz de liderar los procesos educativos institucionales.

FACTORES DEL DOCENTE

En esta sección, se determinan factores relacionados con el docente que inciden en el nivel de logro cognitivo del alumno en el área de Matemáticas. Se consideran factores como su nivel de escolaridad, cursos de capacitación, condiciones personales y familiares, condiciones laborales, actividades relacionadas con sus clases, hábitos de enseñanza, practicas en el aula y enfoque pedagógico, entre otros.

FORMACIÓN

En general, *se encuentran promedios mayores de logro en los cursos cuyo profesor tiene, según evaluación del director escolar, una sólida formación en Matemáticas*. Se encuentran niveles superiores de logros en alumnos cuyos docentes, en su educación media, no tienen título

de Normalista o de Bachiller pedagógico, y no se encuentran niveles de logro superiores en los cursos cuyos docentes tienen postgrados en educación. *Estos resultados confirman la necesidad de reformar los programas de formación de maestros, haciendo énfasis en una formación sólida en cada una de las áreas del conocimiento.*

Número de horas de clase

Se encontraron mayores niveles de logro en estudiantes cuyos docentes dictan entre 23 y 25 períodos, de 45 minutos, semanales de clase. Los promedios fueron menores cuando los docentes dictan más de 25 períodos de clase o menos de 20. Este resultado puede estar mostrando la inconveniencia de profesores por horas cátedra.

Actividades relacionadas con la clase

No se encuentran diferencias significativas en los niveles de logro asociadas a la periodicidad con que los docentes realizan las siguientes actividades: elaborar un plan diario de clase, planear ejercicios, diseño de experiencias fuera del aula, diseño de situaciones para aplicar lo aprendido, diseño de actividades de integración con otras áreas y anotaciones sobre el seguimiento de los alumnos. Aquí se hacen importantes algunas reflexiones. ¿Cómo se están realizando las actividades de integración entre Lenguaje y Matemáticas? Por lo demás, se muestra una alta asociación con la periodicidad en los informes a padres de familia. *Esto indica nuevamente la importancia de las diversas formas de interrelación de los padres con la escuela en el logro de los alumnos.*

Hábitos de enseñanza y prácticas en el aula

No se encuentran diferencias de logro relacionadas con las frecuencias con que los docentes realizan, al iniciar las clases, las siguientes actividades: preparar la atención de los alumnos, dar resultados de tareas, relacionar los temas con los hechos diarios, anunciar el tema y organizar socialmente la clase; y en el desarrollo de las clases las siguientes actividades: hacer exposiciones, hacer demostraciones, proponer ejercicios de observación, proponer ejercicios para resolver y hacer que los estudiantes expongan aspectos relacionados con lo tratado en clase.

Tampoco se encontraron diferencias en los promedios de logro relacionados con el desarrollo de las siguientes actividades al concluir la clase: relacionar el tema con los anteriores, proponer ejercicios de aplicación, destacar la importancia del tema, hacer que los estudiantes encuentren aplicaciones de lo visto en clase.

Llama la atención que ninguna de las prácticas que habitualmente utilizan los docentes en sus aulas de clase y que fueron preguntadas en los formularios de factores se asocia con el logro cognitivo de los alumnos. ¿Cómo se desarrollan estas actividades?

Enfoque pedagógico

En cuanto al tipo de enfoque pedagógico (conductista, culturalista, integrador, constructivista) utilizado por los docentes, no se encontraron diferencias significativas entre los promedios de logro que permitieran hacer inferencias sobre el predominio de uno u otro enfoque pedagógico en la obtención de mejores logros. En cuanto al esquema de clase utilizado para socializar el conocimiento, no se encontraron diferencias en los promedios de logro relacionados con la utilización o

no de una de las siguientes estrategias: organización de pequeños grupos de discusión bajo la orientación del docente; proponer problemas a pequeños grupos, dándose cada uno su propia organización; formar grupos de trabajo heterogéneos según la habilidad que se conoce de cada estudiante, y formar grupos de trabajo homogéneos, dividiendo los estudiantes en buenos, regulares y malos. Esto nos está diciendo que estas actividades, como están siendo desarrolladas en la escuela, no tienen una contribución significativa en el desarrollo del logro cognitivo. Esto no significa, sin embargo, que deban ser eliminadas de los procesos escolares. Lo que estos resultados pueden estar indicando es que el trabajo en grupo tiene otros fines y debe ser pensado con otros objetivos como aprender a compartir ideas, a escuchar al otro y a llegar a acuerdos.

No se encontraron diferencias entre los promedios de logro relacionados con los porcentajes de tiempo de los que los docentes informaron sobre la realización de las siguientes actividades por parte de los alumnos durante las clases: realizar actividades en grupo o hacer síntesis de lo visto.

En cuanto al tiempo dedicado a escuchar al maestro, el logro más alto se encontró en los cursos cuyos maestros informaron que los alumnos dedicaban a esta actividad entre el 0% y el 10% de tiempo de sus clases, seguido en orden decreciente de los cursos cuyos docentes informaron entre el 25% y el 40%, luego aquéllos que dedican entre el 10% y el 25% y finalmente quienes dedican más del 40%.

En relación con el tiempo dedicado a actividades individuales, en general se encontraron mayores niveles de logro cuando se dedica aproximadamente el 35% de la clase y logros inferiores para porcentajes mayores o menores.

En cuanto al tiempo dedicado por los estudiantes a copiar del tablero, los promedios de logro más altos se encontraron en los cursos cuyos maestros informaron de que los alumnos dedicaban a esta actividad entre el 0% y el 5% del tiempo de la clase, seguidos en orden decreciente de promedios por los informados entre el 5% y el 15% y más del 15%.

Tareas

> En este artículo consideramos «tareas» en el sentido de Cooper (1989, p. 7), es decir, como conjunto de «actividades escolares» asignadas al alumno por sus profesores para ser realizadas fuera del horario escolar.

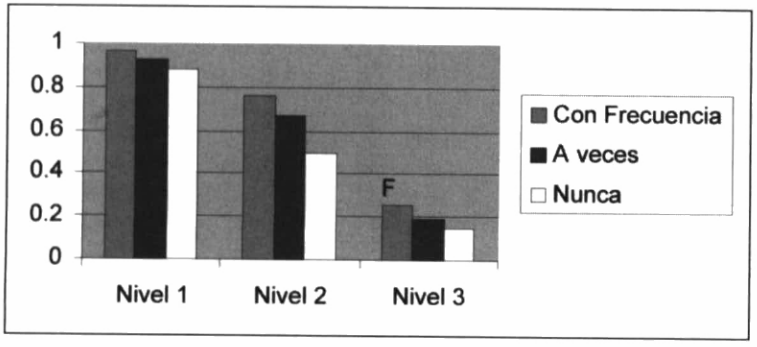
Las tareas que favorecen el desarrollo cognitivo del alumno son aquéllas que tienen enunciados claros, están de acuerdo con la capacidad del estudiante y con los temas abordados en clase, son cortas y periódicas.

> Tareas con estas características tienen múltiples ventajas: son apropiadas para alcanzar un buen rendimiento del alumno, no ocuparán todo el tiempo del niño y de los padres en actividades de desarrollo y supervisión de tareas, y no interfieren trastornando las relaciones familiares, como, en general, puede ocurrir (Dudley-Marling, 2003). En múltiples ocasiones, el niño y, en general, la madre pasa horas y horas desarrollando las tareas escolares del niño, restringiendo la recreación y otras actividades de la vida familiar, también fundamentales para el rendimiento escolar del niño y para su formación integral.
>
> Es importante, sin embargo, que los profesores incluyan actividades para ser desarrolladas por el niño, conjun-

tamente con su familia, con el objetivo de integrar a los padres con la cultura escolar.

En los grados séptimo y noveno, se encontraron mayores posibilidades de logro en estudiantes que afirmaron que lo que más los motivaba a estudiar y hacer las tareas era saber cómo hacerlas y tener el apoyo de los padres y las condiciones para hacerlas.

FIGURA I
Probabilidad de alcanzar o superar niveles de Logro



Según "aplicar procedimientos aprendidos cuando se hacen tareas" (Cepeda y Romero, 1996).

Entre las condiciones para hacer las tareas, muchos educadores recomiendan que el niño cuente con un lugar tranquilo, alejado del ruido y de las distracciones propias de las actividades de la casa par desarrollar estas actividades (Strother, 1984).

FACTORES DEL ALUMNO

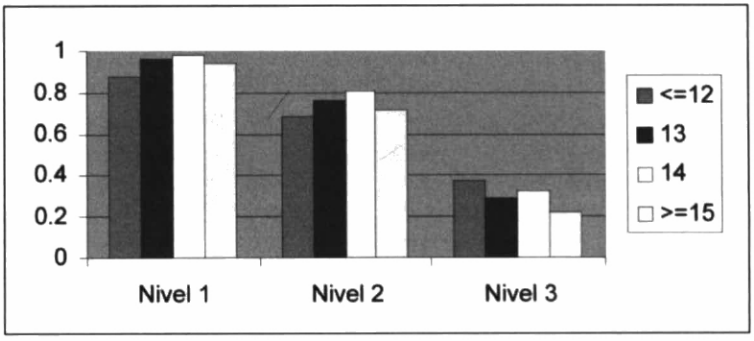
En esta sección, se determinan factores del alumno que inciden en su nivel de logro cognitivo en el área de Matemáticas. Se consideran como factores del alumno los relacionados con su edad, sus actividades cotidianas, hábitos y métodos de estudio, y su relación con la comunidad.

EDAD

La edad es uno de los factores que más contribuye en la explicación estadística de la variable logro, en ambos grados: los más altos niveles de logro se encontraron en niños entre 12 y 13 años en séptimo grado, y entre 13 y 14 años en noveno grado. *La extra-edad se asocia a un menor logro*. Las explicaciones pueden ser diferentes. En los rangos inferiores, los niveles inferiores de logro posiblemente tienen explicación en los procesos propios del desarrollo del hombre. En rangos superiores, la extra-edad está generalmente asociada a problemas económicos, necesidad de trabajo remunerado, problemas familiares y personales, que finalmente son los que pueden estar explicando los bajos logros cognitivos alcanzados por los estudiantes.

FIGURA II

Probabilidad de alcanzar o superar niveles de logro según edad



Grado noveno (Cepeda y Romero, 1996)

ACTIVIDADES COTIDIANAS

En cuanto a las actividades personales, vale resaltar que *el sano esparcimiento y la recreación tienen una incidencia positiva en el logro escolar*. Por otra parte, presentan niveles superiores de logro aquellos estudiantes que no dedican demasiado tiempo a ver televisión, que disponen de tiempo para estudiar y que no realizan trabajo remunerado. Aquí podemos preguntarnos sobre las posibilidades de recreación con que cuentan las familias colombianas. Pero también sobre las actividades programadas por las instituciones educativas en las horas de descanso escolar.

HÁBITOS Y MÉTODOS DE ESTUDIO

Sobre condiciones de estudio se encontraron mayores logros *en alumnos que estudian solos comparados con los que estudian con sus compañeros de curso*. En alumnos que estudian entre 6 y 10 horas semanales fuera de clase; en los que intensifican el estudio cuando no han comprendido el tema y para la presentación de exámenes, *y en alumnos que no estudian para ganar un premio*.

RELACIÓN CON LA COMUNIDAD

En las investigaciones realizadas en las ciudades de Bogotá y Girardot, se encontraron como factores que contribuyen al logro de los alumnos el conocimiento y reconocimiento de grandes profesionales, recibir información sobre desarrollos y descubrimientos científicos, el ejemplo de personas importantes como modelo para los alumnos y los inventos del hombre. Y como factores que inciden negativamente: los problemas del país, el desempleo, la violencia, el temor a no conseguir trabajo y los fracasos de profesionales. Aquí vale la pena detenernos un momento y pensar en la responsabilidad social de los medios de comunicación y de las personas públicas, y preguntarnos por ejemplo si la televisión en los horarios de mayor audiencia está contribuyendo al mejoramiento de la calidad de la educación.

FACTORES FAMILIARES

En esta sección, se determinan factores familiares que inciden en el nivel de logro cognitivo del alumno en el área de

Matemáticas. Se consideran como factores familiares los relacionados con sus condiciones socioeconómicas, ambiente familiar y apoyo familiar.

Condiciones socioeconómicas familiares

Indudablemente, y como lo muestran los resultados estadísticos, el factor socioeconómico familiar tiene incidencia fundamental en el logro cognitivo de los alumnos. El logro cognitivo del alumno se encuentra muy relacionado con los niveles educativo y educacional de sus padres y de éste con una tradición académica familiar. Este resultado podría estar afirmando muchas cosas, por ejemplo, que no se está evaluando exactamente logro cognitivo en el sentido de lo que el niño apropia dentro de los procesos escolares. Las pruebas de logro posiblemente favorecen a los niños con contexto socio-cultural más alto. Si es así, no es conveniente comparar colegios o regiones geográficas para clasificarlos como de alta media o baja calidad educativa tomando como referente estos resultados. ¿Cómo se descuenta el valor agregado por el contexto sociocultural?

> Múltiples investigaciones, desde Coleman (1969) y Jenks (1972) hasta nuestros días, han demostrado que los resultados de los procesos educativos se ven fuertemente afectados por el nivel socioeconómico de las familias del niño. Donoso (2002) muestra que en Chile la variable socioeconómica es un factor determinante en los resultados de las evaluaciones de logro. Los problemas socioeconómicos inciden negativamente en el rendimiento escolar del estudiante. En nuestro estudio este resultado era esperado, pues en Colombia los niños más pobres van a instituciones educativas que carecen de recursos, de instalaciones educativas adecuadas y de docentes bien capacitados, y en los que un alto número de estudiantes por curso es necesario para mostrar la eficiencia del Estado en cuanto a cobertura educativa.

Ambiente familiar

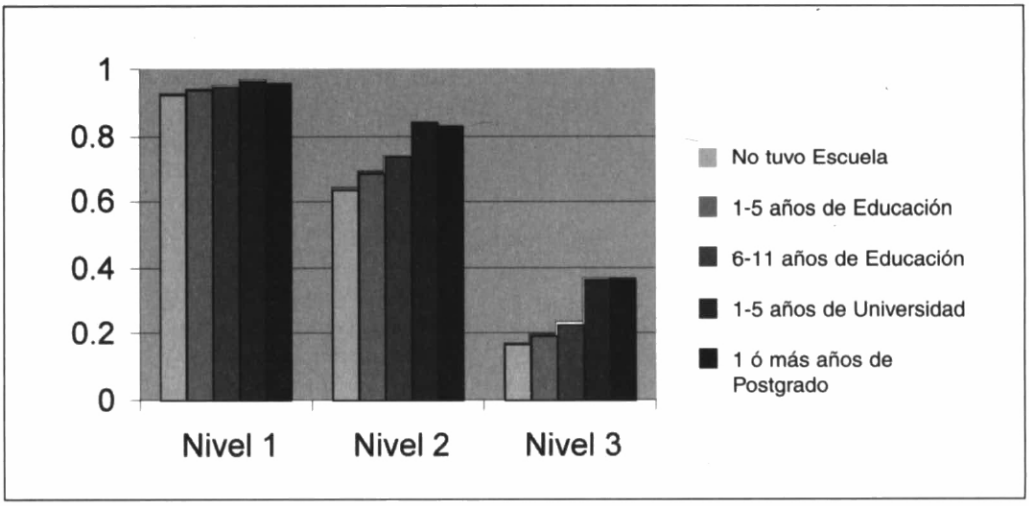
En cuanto al ambiente familiar, se consideran factores que caracterizan las relaciones en el interior del núcleo familiar del alumno. Se encuentran como factores que contribuyen al logro cognitivo del alumno la atención dada por sus padres, el amor (el alumno siente que lo quieren), la ayuda que le ofrecen para superar sus obstáculos y la relación con la escuela, manifestada a través de la supervisión de trabajos, y el interés de los padres por el desarrollo de las tareas.

Apoyo de los padres

En lo que respecta al apoyo de los padres, los resultados muestran que existe un mayor nivel de logro cuando los padres se interesan en el estudio, revisan tareas, toman lecciones y corrigen errores de los alumnos.

> Por otra parte, resulta como factor que incide positivamente en el logro del estudiante el apoyo que los padres deben dar al niño en su proceso de formación, y específicamente en el desarrollo de sus tareas, pero debe entenderse que las tareas son una responsabilidad del niño y no de los padres (Keith, 1986). El grado de influencia que tiene el apoyo de los padres en el rendimiento escolar del niño obviamente está relacionado con el nivel educativo de los mismos, y especialmente, con el nivel educativo de la madre. La figura III muestra la relación entre la probabilidad que tiene un niño de noveno grado de alcanzar o superar niveles de logro y el nivel educativo de la madre.

FIGURA III
Probabilidad de alcanzar o superar niveles de Logro



Según "Nivel educativo de la madre" (Cepeda y Romero, 1996).

Estos resultados pueden generarse en otras áreas del conocimiento, como el Lenguaje (Cepeda y Romero, 1996), en otros grados de escolaridad (Sticht y McDonald, 1990), y en otras comunidades (MEN de El Salvador, 2002).

> Una estrategia para mejorar la calidad de la educación consiste en posibilitar el desarrollo cultural de la sociedad, en dar a conocer los procesos fundamentales del desarrollo de la cultura escolar y en posibilitar los diferentes procesos de interacción entre miembros de la comunidad educativa, incluidos los padres del estudiante.

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece al SENA Seccional de Girardot por el apoyo en el trabajo con docentes, a los colegios de Girardot y de Bogotá que participaron en las actividades investigativas, y al grupo de profesionales y amigos que contribuyeron en el desarrollo de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

CEPEDA C. E.; ROMERO V.: *Cruce entre la variable logro y los factores asociables correspondientes a plantel-director escolar, docentes y estudiantes.* Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES-SNP, Serie Saber 119, 1996.

CEPEDA C. E.; FERNÁNDEZ H.; NIÑO V.; NAVARRO V. y otros: *Factores asociables al logro cognitivo- referente teórico*. Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (informe técnico), 1997.

COLEMAN J. S.: *Equal educational opportunity*. [s.l.]. Cambridge Mass, Harvard University Press, 1969.

COOPER, H.: *Homework. New York.* Longman, white Plains, 1989.

DONOSO, D. S.: «School efficiency and socioeconomic differences: on the results of assessment exams of the Quality of Education in Chile», en *Educaçao e pesquisa,* 28, 2 (2002), p.11-23.

DUDLEY-MARLING, C.: «How school troubles come home: The impact of homework on families of struggling learners», en *Current Issues in Education*, *6* (4), march 2003.

FRIGERIO, G.; POGGI M.; TIRAMONTI G.; AGUERRONDO I.: «Las instituciones educativas Cara y Ceca- Elementos para su gestión.» Buenos Aires, Troqvel Educación, 1992, en JENKS, C. et al.: *Inequality*. New York, Basic Books, 1972.

KEITH, T. Z.: *Homework*. West Lafayette, IN, Kappa Delta Pi,1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA: *Pruebas de logro de matemática y lenguaje, 7° y 9° grados de educación básica- Calendario A, 1992. Factores Asociables, datos básicos*. Documento SNP 82. Serie Saber, 7, 1996.

— *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes*. Serie publicaciones para maestros. MEN, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR: *Factores asociados al rendimiento de los alumnos que se sometieron al PAES 2000.* San Salvador, MEN de El Salvador, 2002.

SÁNCHEZ B. G.; VARCÁRCEL P. M. V.: *¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de la enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación*. Enseñanza de las Ciencias, 18 (3) (2000), pp. 423-437.

STICHT T. G.; MCDONALD B. A.: *Enseña a la madre y llegaras al niño: alfabetización de generación en generación*. Barcelona. UNESCO, 1990.

STROTHER, D. B.: «Homework: Too much, just right, not enough?», en *Phi Delta Kappan,* 65 (1984), pp. 423-426.

bibliografía

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 333-335 y número extraordinario de 2004

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN DE LOS NÚMEROS 333-335 Y NÚMERO EXTRAORDINARIO AÑO 2004

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA (*)

159.9 Psicología

1
Blanco López, Ángel; Prieto Ruz, Teresa
Un esquema para investigar el progreso en la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 445-465
Descriptores: Comprensión; Capacidad cognitiva; Aprendizaje; Materia; Física

159.95 Psicología cognitiva

2
Álvarez de Arcaya Ajuria, Helena
Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 21-32
Descriptores: Aprendizaje; Estilo cognitivo; Comunicación; Interacción; Relación profesor-alumno

3
García Sánchez, Jesús Nicasio; Bausela Herreras, Esperanza
Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niños-as con y sin dificultades de aprendizaje y-o bajo rendimiento, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 223-234
Descriptores: Psicología cognitiva; Estrategia de aprendizaje; Dificultad de aprendizaje; Rendimiento; Resultado de investigación; Lenguaje escrito; Expresión escrita

4
Montanero Fernández, Manuel; León Cascón, José Antonio
La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 409-424
Descriptores: Psicología cognitiva; Comprensión del texto; Ciencias sociales;

(*) Documentalista. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)

Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 517-537.
Fecha de entrada: 07-01-2005 Fecha de aceptación: 30-01-2005

Historia; Enseñanza secundaria; Rendimiento

33 Economía y trabajo

5
Alonso García, Miguel Aurelio
Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 319-344
Descriptores: Orientación laboral; Trabajo; Valor; Aspiración profesional

6
Paramio Salcines, Juan Luis
La negación del ocio en las sociedades postmodernas, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 223-235
Descriptores: Trabajo; Mercado laboral; Ocio; Tiempo libre; Clase social; Bienestar

36 Asistencia social

7
Silvero, Marta... [et al.]
El proceso de selección de candidatos para la adopción internacional en Navarra, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 361-375
Descriptores: Adopción; Niño adoptado; Reclutamiento; Niño; Extranjero; Cuestionario; Análisis de ítem; Gestión; Navarra; España

37 Educación. Generalidades

8
Cabañas Corihuela, Margarita
Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 330-332 y número extraordinario año 2003, en: Revista de educación, Madrid,(2004), n. 333, p. 517-536
Descriptores: Bibliografía analítica; Publicación periódica; Ciencias de la educación

37(09) Historia de la educación

9
Bernal Martínez, José Mariano; Delgado Martínez, María Ángeles
De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936), en: Revista de educación, Madrid, (2004), n. 335, p. 273-291
Descriptores: Sexo femenino; Historia de la educación; España; Ciencias de la educación; Profesor; Formación de profesores

10
Genovart, Gabriel
La caballería como una pedagogía superior y Don Quijote de la Mancha, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 165-175
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Historia de la educación; Cultura oral; Teoría de la educación; Literatura; España; Siglo XVII

11
Ruiz Berrio, Julio
El oficio de maestro en tiempos de Cervantes, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 11-26
Descriptores: Profesor; Historia de la educación; España; Siglo XVI; Siglo XVII

12
Sierra, Leonor
Analfabetos y cultura letrada en el siglo de Cervantes: los ejemplos del Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 49-59

Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Analfabetismo; Cultura oral; España; Siglo XVII; Historia de la educación

13
Tiana Ferrer, Alejandro
Ediciones infantiles y lectura escolar del Quijote: una mirada histórica, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 207-220
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Lectura; Literatura infantil y juvenil; Libros para niños; Historia de la educación; España

37.01 Filosofía de la educación

14
Chen Sham, Jorge
La interpretación noventayochista del Quijote: consagración filosófica de su sentido profundo, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 111-117
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Literatura; España; Siglo XX

15
Flores D'Arcais, Giuseppe
La educación: diálogo, convencimiento, consenso, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 221-225
Descriptores: Teoría de la educación; Relación profesor-alumno; Historia de la educación

16
Jerez Mir, Rafael
Eloy Terrón (1919-2002): personalidad intelectual y estudio de la educación, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 177-201
Descriptores: Terrón, Eloy; Intelectual; Filosofía de la educación; Pedagogo; Sociología de la educación; Ideología; Biografía

17
Zambrano, María
La liberación de Don Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 105-110
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Filosofía de la educación; Literatura

37.014 Política educativa

18
Fernández Esquinas, Manuel
Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 377-390
Descriptores: Elección de centro; Enseñanza pública; Escolarización; Ambiente familiar; Rendimiento; Alumno; Andalucía

19
Llorent Bedmar, Vicente
Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 247-271
Descriptores: Enseñanza obligatoria; Unión Europea; Beca; Cheque escolar; Sistema educativo; Escuela en casa; Calidad de la enseñanza; Elección de formación

37.015.4 Sociología de la educación

20
Serra, Carles
Etnografía escolar, etnografía de la

educación, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 165-176

Descriptores: Antropología de la educación; Método de investigación; Teoría de la educación

37.03 Temas transversales

21
Fierro, Alfredo

Jalones psicoevolutivos para una educación moral, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 293-304

Descriptores: Educación moral; Proyecto educativo; Desarrollo moral

37.06 Educación. Relaciones humanas

22
López Verdugo, Isabel; Ridao Ramírez, Pilar; Sánchez Hidalgo, José

Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 143-163

Descriptores: Relación padres-escuela; Ambiente familiar; Análisis comparativo

23
Planas i Raig, Núria

Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 59-74

Descriptores: Interacción social; Alumno extranjero; Inmigrante; Comportamiento del estudiante; Matemáticas; Fracaso escolar

371 Organización educativa

24
Almonacid, Claudio

Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 165-196

Descriptores: Centro de enseñanza; Escuela privada; Financiación; Sistema educativo; Descentralización; Chile

25
Barroso, João

La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 117-140

Descriptores: Centro de enseñanza; Autonomía; Portugal; Programa de estudios; Profesor; Formación de profesores; Oferta educativa; Gestión

26
Bolívar Botía, Antonio

La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas, en: Revista de educación, Madrid,(2004), n. 333, p. 91-116

Descriptores: Centro de enseñanza; Autonomía; Descentralización; Desarrollo de programas de estudios; Calidad de la educación; España

27
Caballero Martínez, Juan; Salvador Mata, Francisco

Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 363-384

Descriptores: Director del centro; Rol; Satisfacción profesional; Administración regional; Andalucía

28
Duru-Bellat, Mairet

Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos, en: Revista de educación, Madrid,(2004), n. 333, p. 41-58

Descriptores: Centro de enseñanza; Elección de centro; Francia; Política de la educación; Equidad

29
González González, María Teresa
Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 319-344
Descriptores: Centro de enseñanza secundaria; Centro de recursos; Gestión del centro de enseñanza; Secundaria primer ciclo; Trabajo en equipo; Reforma educativa

30
Marques Cardoso, Clementina
La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 59-90
Descriptores: Centro de enseñanza; Escuela pública; Escuela privada; Autonomía; Enseñanza secundaria; Portugal; Reino Unido.

31
Martini, Angela
Autonomía escolar: un análisis del caso italiano, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 141-163
Descriptores: Centro de enseñanza; Autonomía; Política de la educación; Reforma educativa; Elección de centro; Italia

32
Meuret, Denis
La autonomía de los centros escolares y su regulación, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 11-39
Descriptores: Centro de enseñanza; Autonomía; Política de la educación; Inspección; Evaluación; Gran Bretaña; Estados Unidos; Francia

33
Narodowski, Mariano; Andrada, Mirian
Monopolio estatal y descentralización educativa: una exploración en América Latina, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 97-219
Descriptores: Centro de enseñanza; Descentralización; Política de la educación; América Latina; Enseñanza privada

371.1 Profesorado

34
Arencibia Arencibia, Santiago; Moreno Olmedilla, Juan Manuel
El regreso del hijo pródigo: visiones y experiencias de los ex-asesores de CEP desde la vuelta a la escuela, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 271-295
Descriptores: Profesor; Orientador; Educación permanente; Centro de profesores; Perfeccionamiento de profesores; Investigación cualitativa; Escuela de formación de profesores

35
Lavié Martínez, José Manuel
Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 345-370
Descriptores: Enseñanza primaria; Profesor; Centro de enseñanza; Colaboración; Dinámica de grupos

36
Rosales Pardo, Javier; Sánchez Miguel, Javier; García Pérez, Ricardo
Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos: el papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 347-360
Descriptores: Relación profesor-alumno; Comprensión del texto; Rol del profe-

sor; Participación de los estudiantes; Rol del profesor

37
Sánchez García, Victoria; García Blanco, Mercedes

Formadores de profesores de matemáticas: una aproximación teórica a su conocimiento profesional, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 481-493

Descriptores: Profesor; Formación de profesores; Matemáticas

371.2 Alumnos

38
Rodríguez, Sebastián; Fita, Eva; Torrado, Mercedes

El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 391-414

Descriptores: Rendimiento; Transición secundaria superior-enseñanza superior; Estudio longitudinal; Abandono de estudios; Análisis comparativo; Puntuación; Universidad

371.214 Currículum

39
Ayuso Sánchez, Luis; Gallego Martínez, Diego

La construcción del currículum por parte de los alumnos: el caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, en: Revista de educación, (2004), n. 334 , p. 205-221

Descriptores: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología; Desarrollo de programas de estudios; Resultado de investigación; Calidad de la enseñanza; Universidad; Sociología de la educación

371.5 Disciplina escolar

40
Suárez Pazos, Mercedes

Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 429-443

Descriptores: Castigo; Disciplina; Castigo corporal; Recuerdo

372.4 Lectura. Escritura

41
Mendoza Berjano, Ramón

La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y adolescentes españoles: situación actual y características asociadas, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 467-495

Descriptores: Escritura; Adolescente; Hábito; Expresión escrita

42
Montanero Fernández, Manuel

Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 415427

Descriptores: Lectura; Comprensión; Evaluación

43
Valle López, Ángela del

La taquigrafía en España: origen y evolución, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 441-461

Descriptores: Escritura; Método activo; Historia; España

374 Educación permanente

44
García del Dujo, Ángel; Martín García, Antonio Víctor
Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45) años: un estudio empírico, en: Revista de educación, Madrid,(2004), n. 333, p. 297-318
Descriptores: Perfil profesional; Necesidad de formación; Mercado laboral; Relación empleo-formación; Paro; Adulto

376 Educación especial

45
Alves Rodríguez, Manuel; Ortiz González, María del Carmen; Serradas Fonseca, Marian
El método eduterapéutico como estrategia de apoyo al niño hospitalizado, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 229-245
Descriptores: Niño; Hospital; Enfermedad; Método eduterapéutico; Terapia; Dibujo

46
García Trápaga, Julio A... [et al.]
Visual voz, una tecnología educativa para la rehabilitación integral del lenguaje, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 33-58
Descriptores: Rehabilitación física; Tecnología de la educación; Logopedia; Lenguaje; Deficiencia física; Técnica de enseñanza; Nuevas tecnologías

47
García, JesúsNicasio
Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación e intervención, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 497-516
Descriptores: Pluralismo cultural; Formación de profesores; Integración racial; Integración cultural; Evaluación; Intervención

48
Garreta i Bochaca, Jordi
El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 463-480
Descriptores: Educación intercultural; Pluralismo cultural; Cambio social; Cataluña; España

49
LLevot i Calvet, Nuria
Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 415-430
Descriptores: Educación intercultural; Intercambio cultural; Desescolarización; Abandono de estudios; Absentismo; Pluralismo cultural; Inmigrante; Cataluña

50
Valls, M. Josep; Vilà, Montserrat; Pallisera Díaz, María
La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario: el papel de la familia, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 99-117
Descriptores: Integración profesional; Deficiente; Rol de los padres; Integración social; Autonomía

377 Enseñanza profesional

51
Planas, Jordi; Sala, Guillen; Vivas, Jesús
Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 237-253
Descriptores: Sistema educativo; Ley; Relación empleo-formación; Formación profesional; Formación inicial; Formación continua; España

378 Enseñanza superior

52
Fernández López, Sara; Ruzo Sanmartín, Emilio
Los procesos de internacionalización y regionalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 385-413
Descriptores: Enseñanza superior; Globalización; OCDE; Análisis comparativo; Intercambio de estudiantes; Movilidad del estudiante

53
López Romero, María Ángeles
La evaluación de los estudios de postgrado de la Universidad de Sevilla, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 315-345
Descriptores: Evaluación; Título universitario; Análisis comparativo; Cuestionario; Alumno graduado; Superior tercer ciclo; Universidad; Sevilla; España

54
Pérez Esparrells, Carmen
La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 305-316
Descriptores: Enseñanza superior; Universidad; Financiación; Enseñanza pública; Calidad de la enseñanza; España; Descentralización; Comunidad Autónoma

55
Salas Velasco, Manuel
La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 259-278
Descriptores: Relación empleo-formación; Cambio de profesión; Experiencia profesional; Mercado laboral; Primer empleo; Titulado superior; Análisis comparativo

56
Susinos Rada, Teresa; Rojas, Susana
Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 119-130
Descriptores: Equipo de apoyo; Servicio de orientación; Deficiente; Integración; Universidad; España

57
Troiano i Gomà, Helena
Modelos de toma de decisiones en la reforma de los planes de estudio universitarios, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 235-258
Descriptores: Desarrollo de programas de estudios; Reforma educativa; Toma de decisión; Análisis comparativo; Informática; Universidad

396 Mujer. Feminismo

58
Delgado Martínez, María Ángeles; López Martínez, José Damián
De analfabetas científicas a catedráticas de física y química de instituto en España: el esfuerzo de un grupo de mujeres para alcanzar un reconocimiento profesional y científico, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 255-268
Descriptores: Sexo femenino; Profesor; Enseñanza secundaria; Historia de la educación; Éxito profesional; Cualificación profesional; Personal científico; España

59
Grana Gil, Isabel
La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de

investigación, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 131-141

Descriptores: Sexo femenino; Historia de la educación; Movimiento feminista; Profesión docente; Educación de la mujer; España

5 Ciencias exactas y naturales

60
Hidalgo Alonso, Santiago; Maroto Sáez, Ana; Palacios Picos, Andrés

¿Por qué se rechazan las matemáticas?: análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 75-95

Descriptores: Matemáticas; Dificultad de aprendizaje

681.2 Informática y educación

61
Lorenzo Moledo, María del Mar; Santos Rego, Miguel Anxo

Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 215-228

Descriptores: Escuela rural; Programa de enseñanza; Red informática; Galicia; Portugal; Nuevas tecnologías; Calidad de la enseñanza; Innovación pedagógica; Proyecto A Ponte

7 Arte. Música. Deporte

62
Aguado Garnelo, José Luis

La Federación Internacional del Deporte Escolar (ISF), en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 189-194

Descriptores: Deporte; Escuela

63
Alfaro, Élida

El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 127-151

Descriptores: Sexo femenino; Deporte; Alta competición; Desarrollo motor; Superdotado

64
Calzada Arija, Armando

Deporte y educación, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 45-60

Descriptores: Deporte; Educación física; Sistema educativo; España

65
Cervelló, Eduardo M... [et al.]

Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 371-382

Descriptores: Educación física; Motivación; Relación profesor-alumno; Enseñanza secundaria; Cuestionario

66
Gil Madrona, Pedro; Contreras Jordán, Onofre Ricardo

Una experiencia interdisciplinar desde el área de educación física: El Quijote y sus juegos motores, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 227-243

Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Interdisciplinariedad; Educación física; Juego; Enseñanza primaria; Educación preescolar

67
Guàrdia Olmos, Joan

La actividad deportiva como instrumento y agente de formación académica en la Educación Superior Universitaria,

en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 95-103

Descriptores: Deporte; Universidad; España

68
Gutiérrez Sanmartín, Melchor

El valor del deporte en la educación integral del ser humano, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 105-126

Descriptores: Deporte; Educación física; Enseñanza; Sistema de valores; Desarrollo moral

69
Mandado, Alfonso; Díaz, Pino

Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 35-44

Descriptores: Deporte; Educación física; Competición; Rendimiento

70
Muñoz Ramírez, Francisco

El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia, en: Revista de educación, Madrid, (2004), n. 335, p. 153-161

Descriptores: Deporte; Cultura; Socialización; Sistema educativo; Sistema de valores

71
Navarro Valdivielso, Fernando

Entrenamiento adaptado a los jóvenes, en: Revista de educación, Madrid, (2004), n. 335, p. 61-80

Descriptores: Deporte; Rendimiento; Educación física; Entrenamiento

72
Ruiz Llamas, Guillermo; Cabrera Suárez, Dolores

Los valores en el deporte, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 9-19

Descriptores: Deporte; Valor; Educación física; Centro de enseñanza; Sistema de valores

73
Ruiz Pérez, Luis Miguel... [et al.]

Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 345-361

Descriptores: Educación física; Motivación; Análisis comparativo; Análisis de varianza; Estrategia de aprendizaje; Japón; Estados Unidos; Canadá; Inglaterra; España

74
Ruiz Pérez, Luis Miguel

Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 2133

Descriptores: Educación física; Desarrollo motor; Deporte; Centro de enseñanza

75
Ruiz Pérez, Luis Miguel... [et al.]

El Test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 195-211

Descriptores: Educación física; Motivación; Aprendizaje; Test AMPET; Cuestionario; España

76
Vázquez Menlle, Juan Enrique

Deporte adaptado, necesidad de desarrollo, en: Revista de educación, Madrid, (2004), n. 335, p. 81-93

Descriptores: Deporte; Educación física; Educación especial; Deficiente

77
Viciana Ramírez, Jesús; Zabala Díaz, Mikel
El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos: una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición, en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 163-187
Descriptores: Deporte; Profesor; Educación física; Juego de pelota; Fútbol; Sistema de valores; Entrenador; Violencia; Competición

8 Lengua. Literatura

78
Álvarez Álvarez, Alfredo
Las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE), en: Revista de educación, (2004), n. 335, p. 497-512
Descriptores: Lengua francesa; Aprendizaje de lenguas; Nuevas tecnologías; Internet; Medios de enseñanza

79
Bernardinis, Anna María
Los peligros de la lectura y el caso de Don Quijote de la Mancha, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 61-66
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Literatura; Lectura

80
Castillo Gómez, Antonio
Aunque sean los papeles rotos de las calles: cultura escrita y sociedad en El Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 67-76
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Cultura; Lectura; Escritura; Siglo XVII

81
Cerrillo, Pedro César
Cervantes poeta: el valor de los versos del Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 189-194
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Literatura; Crítica literaria; Poesía; España; Siglo XVII

82
Chul, Park
La república utópica en el Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 177-187
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Utopía; Crítica literaria; Idealismo; Ideología; Sociología; España; Siglo XVII

83
Cid Manzano, Ramón
Secciones europeas: enseñanza de idiomas desde las otras áreas, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 9-20
Descriptores: Enseñanza de lenguas; Alumno; Profesor; Método de enseñanza; Evaluación; Objetivo de enseñanza; Contenido de la educación; Interdisciplinariedad; Europa

84
Etxeberria Balerdi, Félix
40 años de educación bilingüe en el país del euskara, en: Revista de educación, (2004), n. 334, p. 281-313
Descriptores: Enseñanza bilingüe; Historia de la educación; Legislación educativa; Estado; Política lingüística; Modelo didáctico; Bilingüismo; Formación de profesores; Lengua vasca; País Vasco; España

85
González Faraco, Juan Carlos
Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica de la razón pedagógica en El Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 77-104

Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Arte; Lenguaje; Filosofía de la educación; Lectura

86
Janer Manila, Gabriel
De la risa regeneradora y jocunda, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 195-206
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Literatura; Crítica literaria; España; Siglo XVII

87
Lapresta Rey, Cecilio; Huguet Canalis, Ángel; Suïls, Sobriá, Jordi
Un modelo de educación trilingüe; el sistema educativo del Valle de Arán: descripción, actitudes y perspectivas, en: Revista de educación , (2004), n. 333, p. 427-440
Descriptores: Modelo didáctico; Pluralismo cultural; Bilingüismo; Lengua catalana; Sistema educativo; Valle de Arán

88
Pérez, Miguel José; Enciso, Julia
Don Quijote, enseñar para la aventura: el diálogo, fundamento de la educación, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 149-163
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Teoría de la educación; Diálogo; Imaginación

89
Quetgles Roca, María Lluïsa
La educación en El Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 119-137
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Historia de la educación; Humanismo; Analfabetismo; Escolarización; España; Europa; Siglo XVII

90
Stoopen, María
Las nociones del sujeto, historia y cosmos en el Quijote, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 139-148
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Historia moderna; Literatura; Composición; España; Siglo XVII

91
Vez Jeremías, José Manuel; Martínez Piñeiro, Esther
Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO: estudio de caso, en: Revista de educación, (2004), n. 333, p. 385-408
Descriptores: Comunicación verbal; Deficiencia; Lenguas extranjeras; Lengua inglesa; Lengua francesa; Estudio de casos; Secundaria primer ciclo; Galicia

92
Viñao Frago, Antonio
Oralidad y escritura en el Quijote: ¿oposición o interacción?, en: Revista de educación, (2004), n. extraordinario, p. 27-47
Descriptores: Don Quijote de la Mancha; Lenguaje escrito; Expresión oral; Escritura

Índice de autores

Aguado Garnelo, José Luis: 62
Alfaro, Élida: 63
Almonacid, Claudio: 24
Alonso García, Miguel Aurelio: 5
Álvarez Álvarez, Alfredo: 78
Alvarez de Arcaya Ajuria, Helena : 2
Alves Rodríguez, Manuel: 45
Andrada, Mirian: 33
Arencibia Arencibia, Santiago: 34
Ayuso Sánchez, Luis: 39

Barroso, João: 25
Bausela Herreras, Esperanza: 3
Bernal Martínez, José Mariano: 9
Bernardinis, Anna Maria: 79
Blanco López, Ángel: 1
Bolívar Botía, Antonio: 26

Caballero Martínez, Juan: 27
Cabañas Corihuela, Margarita: 8
Cabrera Suárez, Dolores: 72
Calzada Arija, Armando: 64
Castillo Gómez, Antonio: 80
Cerrillo, Pedro César: 81
Cervelló, Eduardo M.: 65
Chen Sham, Jorge: 14
Chul, Park: 82
Cid Manzano, Ramón: 83
Contreras Jordán, Onofre Ricardo: 66

Delgado Martínez, María Ángeles: 9, 58
Díaz, Pino: 69
DuruBellat, Mairet: 28

Enciso, Julia: 88
Etxeberria Balerdi, Félix: 84

Fernández Esquinas, Manuel: 18
Fernández López, Sara: 52
Fierro, Alfredo: 21
Fita, Eva: 38
Flores D'Arcais, Giuseppe: 15

Gallego Martínez, Diego: 39
García Blanco, Mercedes: 37
García del Dujo, Ángel: 44
García Pérez, Ricardo: 36
García Sánchez, Jesús Nicasio: 3
García Trápaga, Julio A.: 46
García, JesúsNicasio: 47
Garreta i Bochaca, Jordi: 48
Genovart, Gabriel: 10
Gil Madrona, Pedro: 66
González Faraco, Juan Carlos: 85
González González, María Teresa: 29
Grana Gil, Isabel: 59

Guàrdia Olmos, Joan: 67
Gutiérrez Sanmartín, Melchor: 68

Hidalgo Alonso, Santiago: 60
Huguet Canalis, Ángel: 87

Janer Manila, Gabriel: 86
Jerez Mir, Rafael: 16

Lapresta Rey, Cecilio: 87
Lavié Martínez, José Manuel: 35
León Cascón, José Antonio: 4
LLevot i Calvet, Nuria: 49
Llorent Bedmar, Vicente: 19
López Martínez, José Damián: 58
López Romero, María Ángeles: 53
López Verdugo, Isabel: 22
Lorenzo Moledo, María del Mar: 61

Mandado, Alfonso: 69
Maroto Sáez, Ana: 60
Marques Cardoso, Clementina: 30
Martín García, Antonio Víctor: 44
Martínez Piñeiro, Esther: 91
Martini, Angela: 31
Mendoza Berjano, Ramón: 41
Meuret, Denis: 32
Montanero Fernández, Manuel: 4, 42
Moreno Olmedilla, Juan Manuel: 34
Muñoz Ramírez, Francisco: 70

Narodowski, Mariano: 33
Navarro Valdivielso, Fernando: 71

Ortiz González, María del Carmen: 45

Palacios Picos, Andrés: 60
Pallisera Díaz, María: 50
Paramio Salcines, Juan Luis: 6
Pérez Esparrells, Carmen: 54
Pérez, Miguel José: 88
Planas i Raig, Núria: 23
Planas, Jordi: 51
Prieto Ruz, Teresa: 1

Quetgles Roca, María Lluïsa: 89

Ridao Ramírez, Pilar: 22
Rodríguez, Sebastián: 38
Rojas, Susana: 56
Rosales Pardo, Javier: 36
Ruiz Berrio, Julio: 11
Ruiz Llamas, Guillermo: 72
Ruiz Pérez, Luis Miguel: 73, 74, 75
Ruzo Sanmartín, Emilio: 52

Sala, Guillen: 51
Salas Velasco, Manuel: 55
Salvador Mata, Francisco: 27
Sánchez García, Victoria: 37
Sánchez Hidalgo, José: 22
Sánchez Miguel, Javier: 36
Santos Rego, Miguel Anxo: 61
Serra, Carles: 20
Serradas Fonseca, Marian: 45
Sierra, Leonor: 12
Silvero, Marta: 7
Stoopen, María: 90
Suárez Pazos, Mercedes: 40
Suïls, Sobriá, Jordi: 87
Susinos Rada, Teresa: 56

Tiana Ferrer, Alejandro: 13
Torrado, Mercedes: 38
Troiano i Gomà, Helena: 57

Valle López, Ángela del: 43
Valls, M. Josep: 50
Vázquez Menlle, Juan Enrique: 76
Vez Jeremías, José Manuel: 91
Viciana Ramírez, Jesús: 77
Vilà, Montserrat: 50
Viñao Frago, Antonio: 92
Vivas, Jesús: 51

Zabala Díaz, Mikel: 77
Zambrano, María: 17

Índice de títulos

40 años de educación bilingüe en el país del euskara: 84

Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación e intervención: 47

La actividad deportiva como instrumento y agente de formación académica en la Educación Superior Universitaria: 67

Analfabetos y cultura letrada en el siglo de Cervantes: los ejemplos del Quijote: 12

Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica: 23

Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física: 65

Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica de la razón pedagógica en El Quijote: 85

Aunque sean los papeles rotos de las calles: cultura escrita y sociedad en El Quijote: 80

La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas: 26

La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués: 25

La autonomía de los centros escolares y su regulación: 32

Autonomía escolar: un análisis del caso italiano: 31

La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada: 30

Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos: 61

La caballería como una pedagogía superior y Don Quijote de la Mancha: 10

Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares: 40

Centralidad del trabajo y metas en el trabajo: dos variables claves en orientación laboral: 5

Cervantes poeta: el valor de los versos del Quijote: 81

Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones: 42

Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte: 74

La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales: 4

Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña: 49

La construcción del currículum por parte de los alumnos: el caso práctico de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada: 39

Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile: 24

De analfabetas científicas a catedráticas de física y química de instituto en España: el esfuerzo de un grupo de mujeres para alcanzar un reconocimiento profesional y científico: 58

De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (18821936): 9

De la risa regeneradora y jocunda: 86

Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos: 28

Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO: estudio de caso: 91

Deporte adaptado, necesidad de desarrollo: 76

El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia: 70

Deporte y educación: 64

Deporte y educación: pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas: 69

Don Quijote, enseñar para la aventura: el diálogo, fundamento de la educación: 88

Ediciones infantiles y lectura escolar del Quijote: una mirada histórica: 13

La educación: diálogo, convencimiento, consenso: 15

La educación en El Quijote: 89

La educación universitaria en España: el vínculo entre financiación y calidad: 54

Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía: 18

Eloy Terrón (1919-2002): personalidad intelectual y estudio de la educación: 16

Entrenamiento adaptado a los jóvenes: 71

La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y adolescentes españoles: situación actual y características asociadas: 41

El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña: 48

Un esquema para investigar el progreso en la comprensión de los alumnos sobre la naturaleza de la materia: 1

Etnografía escolar, etnografía de la educación: 20

La evaluación de los estudios de postgrado de la Universidad de Sevilla: 53

Una experiencia interdisciplinar desde el área de educación física: El Quijote y sus juegos motores: 66

Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos: 22

La Federación Internacional del Deporte Escolar (ISF): 62

Formadores de profesores de matemáticas: una aproximación teórica a su conocimiento profesional: 37

La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación: 59

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 330-332 y número extraordinario año 2003: 8

Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje: 2

La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario: el papel de la familia: 50

Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos: 29

Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos: el papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta: 36

La interpretación noventayochista del Quijote: consagración filosófica de su sentido profundo: 14

Jalones psicoevolutivos para una educación moral: 21

La liberación de Don Quijote: 17

Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa: 19

El método eduterapéutico como estrategia de apoyo al niño hospitalizado: 45

Micro-contextos para la colaboración docente: el caso de los equipos de ciclo: 35

Un modelo de educación trilingüe; el sistema educativo del Valle de Arán: descripción, actitudes y perspectivas: 87

Modelos de toma de decisiones en la reforma de los planes de estudio universitarios: 57

Monopolio estatal y descentralización educativa: una exploración en América Latina: 33

Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países: 73

La negación del ocio en las sociedades postmodernas: 6

Las nociones del sujeto, historia y cosmos en el Quijote: 90

Notas para un debate sobre los servicios de apoyo en la universidad española: 56

Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España: 51

El oficio de maestro en tiempos de Cervantes: 11

Oralidad y escritura en el Quijote: ¿oposición o interacción?: 92

El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos: una investigación sobre las instrucciones a escolares en fútbol de competición: 77

Los peligros de la lectura y el caso de Don Quijote de la Mancha: 79

Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45) años: un estudio empírico: 44

¿Por qué se rechazan las matemáticas?: análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas: 60

El proceso de selección de candidatos para la adopción internacional en Navarra: 7

Los procesos de internacionalización y regionalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE: 52

El regreso del hijo pródigo: visiones y experiencias de los ex-asesores de CEP desde la vuelta a la escuela: 34

Relación del conocimiento de la persona, de la tarea y de la estrategia en relación a la escritura con la coherencia y productividad de la composición escrita en niñosas con y sin dificultades de aprendizaje y-o bajo rendimiento: 3

La relación educación-economía: un estudio del desajuste educativo de los titulados universitarios: 55

El rendimiento académico en la transición secundariauniversidad: 38

La república utópica en el Quijote: 82

Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares: 27

Secciones europeas: enseñanza de idiomas desde las otras áreas: 83

El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición: 63

La taquigrafía en España: origen y evolución: 43

El Test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española: 75

Las TIC en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE): 78

El valor del deporte en la educación integral del ser humano: 68

Los valores en el deporte: 72

Visual voz, una tecnología educativa para la rehabilitación integral del lenguaje: 46

Índice de materias

Abandono de estudios: 38, 49
Absentismo: 49
Administración regional: 27
Adolescente: 41
Adopción: 7
Adulto: 44
Alta competición: 63
Alumno: 18, 83
Alumno extranjero: 23
Alumno graduado: 53
Ambiente familiar: 18, 22
América Latina: 33
Analfabetismo: 12, 89
Análisis comparativo: 22, 38, 52, 53, 55, 57, 73
Análisis de ítem: 7
Análisis de varianza: 73
Andalucía: 18, 27
Antropología de la educación: 20
Aprendizaje: 1, 2, 75
Aprendizaje de lenguas: 78
Arte: 85
Aspiración profesional: 5
Autonomía: 25, 26, 30, 31, 32, 50

Beca: 19
Bibliografía analítica: 8
Bienestar: 6
Bilingüismo: 84, 87
Biografía: 16

Calidad de la educación: 26
Calidad de la enseñanza: 19, 39, 54, 61
Cambio de profesión: 55
Cambio social: 48
Canadá: 73
Capacidad cognitiva: 1
Castigo: 40
Castigo corporal: 40
Cataluña: 48, 49
Centro de enseñanza: 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 72, 74
Centro de enseñanza secundaria: 29
Centro de profesores: 34
Centro de recursos: 29
Cheque escolar: 19
Chile: 24
Ciencias de la educación: 8, 9
Ciencias sociales: 4
Clase social: 6
Colaboración: 35
Competición: 69, 77
Comportamiento del estudiante: 23
Composición: 90
Comprensión: 1, 42
Comprensión del texto: 4, 36
Comunicación: 2
Comunicación verbal: 91
Comunidad Autónoma: 54
Contenido de la educación: 83
Crítica literaria: 81, 82, 86
Cualificación profesional: 58
Cuestionario: 7, 53, 65, 75
Cultura: 70, 80
Cultura oral: 10, 12

Deficiencia: 91
Deficiencia física: 46
Deficiente: 50, 56, 76
Deporte: 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77
Desarrollo de programas de estudios: 26, 39, 57
Desarrollo moral: 21, 68
Desarrollo motor: 63, 74
Descentralización: 24, 26, 33, 54
Desescolarización: 49
Diálogo: 88
Dibujo: 45
Dificultad de aprendizaje: 3, 60
Dinámica de grupos: 35
Director del centro: 27

Disciplina: 40
Don Quijote de la Mancha: 10, 12, 13, 14, 17, 66, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 92

Educación de la mujer: 59
Educación especial: 76
Educación física: 64, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77
Educación intercultural: 48, 49
Educación moral: 21
Educación permanente: 34
Educación preescolar: 66
Elección de centro: 18, 28, 31
Elección de formación: 19
Enfermedad: 45
Enseñanza: 68
Enseñanza bilingüe: 84
Enseñanza de lenguas: 83
Enseñanza obligatoria: 19
Enseñanza primaria: 35, 66
Enseñanza privada: 33
Enseñanza pública: 18, 54
Enseñanza secundaria: 4, 30, 58, 65
Enseñanza superior: 52, 54
Entrenador: 77
Entrenamiento: 71
Equidad: 28
Equipo de apoyo: 56
Escolarización: 18, 89
Escritura: 41, 43, 80, 92
Escuela: 62
Escuela de formación de profesores: 34
Escuela en casa: 19
Escuela privada: 24, 30
Escuela pública: 30
Escuela rural: 61
España: 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 26, 43, 48, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 64, 67, 73, 75, 81, 82, 84, 86, 89, 90
Estado: 84
Estados Unidos: 32, 73
Estilo cognitivo: 2
Estrategia de aprendizaje: 3, 73
Estudio de casos: 91
Estudio longitudinal: 38
Europa: 83, 89
Evaluación: 32, 42, 47, 53, 83
Éxito profesional: 58
Experiencia profesional: 55
Expresión escrita: 3, 41
Expresión oral: 92
Extranjero: 7

Filosofía de la educación: 14, 16, 17, 79, 85, 89
Financiación: 24, 54
Física: 1
Formación continua: 51
Formación de profesores: 9, 25, 37, 47, 84
Formación inicial: 51
Formación profesional: 51
Fracaso escolar: 23
Francia: 28, 32
Fútbol: 77

Galicia: 61, 91
Gestión: 7, 25
Gestión del centro de enseñanza: 29
Globalización: 52
Gran Bretaña: 32

Hábito: 41
Historia: 4, 43
Historia de la educación: 9, 10, 11, 12, 13, 15, 58, 59, 84, 89
Historia moderna: 90
Hospital: 45
Humanismo: 89

Idealismo: 82
Ideología: 16, 82
Imaginación: 88
Informática: 57
Inglaterra: 73
Inmigrante: 23, 49
Innovación pedagógica: 61
Inspección: 32
Integración: 56
Integración cultural: 47
Integración profesional: 50
Integración racial: 47

Integración social: 50
Intelectual: 16
Interacción: 2
Interacción social: 23
Intercambio cultural: 49
Intercambio de estudiantes: 52
Interdisciplinariedad: 66, 83
Internet: 78
Intervención: 47
Investigación cualitativa: 34
Italia: 31

Japón: 73
Juego: 66
Juego de pelota: 77

Lectura: 13, 42, 79, 80, 85
Legislación educativa: 84
Lengua catalana: 87
Lengua francesa: 78, 91
Lengua inglesa: 91
Lengua vasca: 84
Lenguaje: 46, 85
Lenguaje escrito: 3, 92
Lenguas extranjeras: 91
Ley: 51
Libros para niños: 13
Literatura: 10, 14, 17, 79, 81, 86, 90
Literatura infantil y juvenil: 13
Logopedia: 46

Matemáticas: 23, 37, 60
Materia: 1
Medios de enseñanza: 78
Mercado laboral: 6, 44, 55
Método activo: 43
Método de enseñanza: 83
Método de investigación: 20
Método eduterapéutico: 45
Modelo didáctico: 84, 87
Motivación: 65, 73, 75
Movilidad del estudiante: 52
Movimiento feminista: 59

Navarra: 7
Necesidad de formación: 44
Niño: 7, 45
Niño adoptado: 7
Nuevas tecnologías: 46, 61, 78

Objetivo de enseñanza: 83
OCDE: 52
Ocio: 6
Oferta educativa: 25
Orientación laboral: 5
Orientador: 34

País Vasco: 84
Paro: 44
Participación de los estudiantes: 36
Pedagogo: 16
Perfeccionamiento de profesores: 34
Perfil profesional: 44
Personal científico: 58
Pluralismo cultural: 47, 48, 49, 87
Poesía: 81
Política de la educación: 28, 31, 32, 33
Política lingüística: 84
Portugal: 25, 30, 61
Primer empleo: 55
Profesión docente: 59
Profesor: 9, 11, 25, 34, 35, 37, 58, 77, 83
Programa de enseñanza: 61
Programa de estudios: 25
Proyecto A Ponte: 61
Proyecto educativo: 21
Psicología cognitiva: 3, 4
Publicación periódica: 8
Puntuación: 38

Reclutamiento: 7
Recuerdo: 40
Red informática: 61
Reforma educativa: 29, 31, 57
Rehabilitación física: 46
Reino Unido: 30
Relación empleoformación: 44, 51, 55
Relación padresescuela: 22
Relación profesoralumno: 2, 15, 36, 65
Rendimiento: 3, 4, 18, 38, 69, 71
Resultado de investigación: 3, 39
Rol: 27

Rol de los padres: 50
Rol del profesor: 36

Satisfacción profesional: 27
Secundaria primer ciclo: 29, 91
Servicio de orientación: 56
Sevilla: 53
Sexo femenino: 9, 58, 59, 63
Siglo XVI: 11
Siglo XVII: 10, 11, 12, 80, 81, 82, 86, 89, 90
Siglo XX: 14
Sistema de valores: 68, 70, 72, 77
Sistema educativo: 19, 24, 51, 64, 70, 87
Socialización: 70
Sociología: 82
Sociología de la educación: 16, 39
Superdotado: 63
Superior tercer ciclo: 53

Técnica de enseñanza: 46
Tecnología de la educación: 46
Teoría de la educación: 10, 14, 15, 20, 79, 88, 89
Terapia: 45
Terrón, Eloy: 16
Test AMPET: 75
Tiempo libre: 6
Titulado superior: 55
Título universitario: 53
Toma de decisión: 57
Trabajo: 5, 6
Trabajo en equipo: 29
Transición secundaria superior-enseñanza superior: 38

Unión Europea: 19
Universidad: 38, 39, 53, 54, 56, 57, 67
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología: 39
Utopía: 82

Valle de Arán: 87
Valor: 5, 72
Violencia: 77

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

GUTIÉRREZ, A. y ZURDO, D.: *Comercio electrónico y privacidad en Internet.* Madrid, Creaciones Copyright, 2003, 200 pp. ISBN: 84-933336-2-X

Los más de quinientos millones de usuarios (cifra que va en alza) que están conectados a Internet en el mundo y un cuarto de la población española, justifican de por sí la necesidad de regular la sociedad de la información. Es esta una nueva era tecnológica, donde Internet y los desarrollos en el campo de las telecomunicaciones ocupan un lugar preeminente. La sociedad de la información es una realidad compartida entre particulares, gobiernos y empresarios. Entre todos ellos, Internet es un instrumento al servicio del comercio electrónico, con un crecimiento imparable, así como el tráfico de mensajes de correo electrónico o mensajes a teléfonos móviles. La red ha creado una nueva realidad que nada tiene de virtual, sino que es tan tangible y auténtica como la realidad a la que estábamos acostumbrados antes de su aparición.

Internet tiene mucho que ofrecer, aunque también tiene la otra cara de la verdad: millones de correos no deseados ni solicitados, que invaden nuestros buzones de correos. El carácter universal de la red nos hace ciudadanos del mundo, pero también deja expuesta nuestra privacidad. Todo ello hace necesario que exista una regulación equilibrada, que nos permita disfrutar de las ventajas de la sociedad de la información y nos proteja de sus peligros.

Y este es el fin que pretende la Ley 34/2002, objeto fundamental de este libro. En él se comenta el articulado de la ley, desarrollando los aspectos más relevantes. Entre ellos: 1) ¿Quiénes pueden prestar servicios de cualquier tipo en la sociedad de la información y en qué condiciones deben hacerlo? 2) ¿Qué normas, legales y prácticas, deben cumplir las comunicaciones por vía electrónica? En especial, los mensajes de correo electrónico promocionales o publicitarios 3) ¿Qué procedimiento debe llevarse a cabo para formalizar contratos electrónicos y qué posibilidades tiene la forma digital? 4) ¿Qué herramientas tienen los consumidores y usuarios para evitar abusos y, llegado el caso, para defender sus derechos e intereses? 5) ¿Cómo puede protegerse la intimidad en la red y en el correo electrónico? 6) ¿Qué clase de controles existen para garantizar la adecuada prestación de servicios en la sociedad de la información?

Lo que este libro pretende es mostrar la sociedad de la información, desde los dos puntos de vista posibles: el de quienes utilizan sus servicios y el de quienes los prestan, con el fin de que los primeros conozcan sus derechos y los segundos sus obligaciones, y de que tanto unos como otros saquen el máximo rendimiento posible de este mundo globalizado. Aparte de hacer una introducción a la sociedad de información, el comercio

electrónico y la privacidad en esta, se adjunta una relación legislativa europea de dicha sociedad. Es un acierto la infinidad de direcciones de correo que completan el análisis de cada uno de los artículos de la ley. Además, el libro presenta cuatro anexos: uno sobre seguridad en el comercio y correo electrónico; otro sobre la privacidad en Internet, en la que se explica el proceso de alta e instalación de los certificados digitales de *Thawte* y de la FNMT; el tercer anexo trata sobre el *spam*, es decir, el filtrado de mensajes de correo electrónico no solicitados; el cuarto es una relación de direcciones de interés de Internet junto con su página *web*.

Iván Blanco Villarreal

CARRACEDO SANCHA, M. *Fernando de Castro, católico liberal, krausista y heterodoxo*. León, Instituto Leonés de Cultura, 2003, 230 pp. ISBN: 84-95702-30-4.

Para subsanar el olvido de la figura de Fernando de Castro (1814-1874), el presente estudio viene a rescatar de la memoria la figura de un intelectual y educador clave para entender la corriente pedagógica krausista española (que tanta influencia tuvo en la enseñanza en nuestro país en el siglo XIX). De él afirma Azorín: «cuando se estudia el desenvolvimiento intelectual del siglo XX, habrá que conceder un gran espacio al grupo que podríamos llamar de los krausistas; es decir, a un núcleo de pensadores y publicistas que alrededor de Sanz del Río, de Giner y de Fernando de Castro, crean como una atmósfera intelectual, que a su vez halló repercusión en el periodismo y aun en los debates parlamentarios. Pocas manifestaciones de la especulación mental tan interesantes, desde el punto de vista crítico e histórico como la que inauguraron en España esos filósofos, oradores y publicistas» (*Clásicos y modernos*, Buenos Aires, Losada, 1939, p. 83).

Por ello, es de agradecer el esfuerzo del profesor M. Carracedo por recuperar el pensamiento y la obra de Fernando de Castro. Aunque algunos autores se habían ocupado ya del autor (Díaz de Cerio, Abellán, etc.), faltaba una visión de conjunto sobre la trayectoria biográfica y la evolución intelectual del que fue un destacado exponente de la pedagogía krausista. Y es esta la tarea que se lleva a cabo en este volumen, con ejemplar exhaustividad y minuciosidad, apoyada siempre en la documentación existente. Hay que resaltar que esta investigación añade novedades importantes respecto a las monografías anteriores relativas a esta figura del pensamiento español y que son resultado de una laboriosa labor de investigación en los archivos correspondientes.

El interés del libro reside en que nos presenta la trayectoria personal y humana de un intelectual de su tiempo, atrapado entre las corrientes ideológicas del momento y las contradicciones políticas, sociales y religiosas que le tocó en suerte vivir. Fernando de Castro fue educado en el seno del catolicismo, siendo primero religioso franciscano y, después del Decreto de Exclaustración de Mendizábal de 1836, sacerdote diocesano de León. Sin embargo, progresivamente fue evolucionando hacia posturas heterodoxas, sobre todo a raíz del contacto estrecho que mantuvo, a partir de su labor docente en la Universidad de Madrid, con los círculos krausistas y –muy especialmente– con la persona y obra de Sanz del Río. Al final de su vida, en su célebre *Memoria*

Testamentaria, relata con cierto detalle el proceso de su alejamiento paulatino del catolicismo ortodoxo motivado fundamentalmente por su incomprensión de la postura de la Iglesia de su época acerca de la cuestión de la libertad de conciencia y, al igual que otros krausistas, por la no aceptación de las declaraciones dogmáticas del Concilio Vaticano I, especialmente las referidas a la infalibilidad pontificia.

Pero lo que resulta sumamente interesante en una revista de educación, como la que acoge esta recensión, es la ingente obra pedagógica de Fernando de Castro. Después de sus estudios de Filosofía y Teología fue nombrado, muy joven, catedrático interino de estas materias en el Seminario de León. Posteriormente, cuando se trasladó a Madrid (1845) y dada su ideología liberal, fue pronto nombrado catedrático de Historia en el Instituto de Segunda Enseñanza de San Isidro. Para poder subsistir económicamente también impartió clases en un colegio privado, tarea que abandonó al ser nombrado Capellán de Honor de la reina Isabel II. Posteriormente, fue nombrado director de la Escuela Normal de Filosofía, en el propio Instituto de San Isidro (1850) para, finalmente, ocupar la cátedra de Historia General en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (1852). Sus numerosos escritos se ocuparon de la reflexión sobre la Historia y su obra capital fue el *Compendio razonado de Historia General* (en tres volúmenes).

No obstante, lo que más interesa desde el punto de vista pedagógico fue su iniciativa e impulso en materia educativa. Ya en su estancia en León perteneció a la Sociedad Económica de Amigos del País, de la que fue secretario, y promovió la primera biblioteca pública y museo en la ciudad con los fondos bibliográficos y artísticos rescatados de la desamortización de los monasterios y conventos. Junto con su buen amigo Patricio Azcárate, que luego sería Gobernador Civil con los gobiernos liberales y le introduciría en la Villa y Corte, realizaron ambos una labor ingente de selección y clasificación de los valiosos libros y objetos artísticos hallados recorriendo la provincia de León. Al llegar a Madrid se hizo socio del Ateneo y de la Sociedad Económica de Madrid. Cuando se estabilizó su situación como profesor universitario, comenzó a realizar algunos veranos viajes al extranjero: Francia, Suiza, Alemania..., que él reconoce como hitos decisivos en su trayectoria biográfica por la amplitud de horizontes que le abrieron, sobre todo en lo referente a la cuestión religiosa en Europa. Era el momento en que trataba de realizar una síntesis entre su catolicismo, las ideas krausistas y la libertad religiosa descubierta en otros contextos culturales diferentes al español. También aprovechó estos viajes para realizar informes encargados por la Dirección de Instrucción Pública sobre los colegios e institutos de los países visitados, establecer numerosos contactos académicos y propiciar intercambios con otros profesores. Ello le fue muy útil en su etapa de Rector de la universidad madrileña, ya que le facilitó el mantener contacto con importantes universidades extranjeras y proveer de publicaciones y libros la biblioteca de la universidad.

Pero el período decisivo de Fernando de Castro, en lo referente a su labor pedagógica, fue su época de madurez (1861-1866). En ella alcanzó el rectorado de la Universidad de Madrid, fue nombrado Académico de la Historia (1866), fue socio titular fundador de la Sociedad Antropológica Española, fundó la Sociedad de Amigos de los Pobres para atender a los enfermos de la epidemia de cólera en Madrid (1865) y recibió el título

de Bienhechor de la Beneficencia Municipal de Madrid por sus esfuerzos a favor de los enfermos, pobres y desvalidos de la capital (1866). En su mandato como rector universitario (1868-1870) tuvo lugar el intento de implantación del proyecto pedagógico krausista en la universidad madrileña. Como decano de la Facultad de Filosofía y Letras contó con Sanz del Río y ambos pretendieron orientar la enseñanza según sus convicciones pedagógicas, de marcado carácter fröebeliano. Sus señas de identidad fueron, entre otras, el abrir las aulas a las clases populares y fomentar las publicaciones y los intercambios internacionales. Fruto de ello fueron el Centro de Instrucción Popular, el Ateneo Artístico y Literario de Señoras, la Academia para la Educación de la Mujer, el Centro de Enseñanza para Institutrices, etc. Hay que resaltar la preocupación constante de Fernando de Castro por la educación de la mujer, que se tradujo al final de su vida en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer –aglutinadora de todas sus iniciativas anteriores en este sentido–. Al final de su vida, fue senador por León durante dos legislaturas, impulsó un Proyecto de Ley de Archivos, Bibliotecas y Museos y luchó esforzadamente contra la esclavitud desde su cargo y como Presidente de la Sociedad Abolicionista.

En definitiva, la obra refleja una trayectoria convulsa y apasionante –crucial para entender nuestro reciente pasado pedagógico– y ello hace muy recomendable su lectura.

Gabriel Alonso García

MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (ed.): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad.* Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003, 176 pp. ISBN: 84-607-8924-1.

En un momento de reformas en el sistema educativo general y, más concretamente en los niveles universitarios, tanto en España como en el contexto europeo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior supone un punto de inflexión importante. Deberá tener en cuenta la necesidad de que el cambio cuente con el apoyo de profesores y estudiantes, ya que sin el convencimiento de quienes van a llevar a cabo las reformas progresivamente propuestas, difícilmente se alcanzarán los objetivos trazados. De ese contexto de diálogo surge *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad,* fruto de la colaboración interuniversitaria y su preocupación por la tutoría en los grados superiores.

A medida que se asciende académicamente, la relación profesor-alumno parece perder importancia, entre otras razones por la alta y reciente tradición academicista y tecnológica de la enseñanza, la ampliación notable del público universitario, la diversificación profesional, la inclusión de las nuevas tecnologías, etc. Sin embargo, no podemos olvidar que la formación en los niveles adultos son una oportunidad única de potenciar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho proceso además requiere, psicológicamente, una motivación intrínseca mucho mayor que en edades infantiles, pues la capacidad de crítica, de reflexión y de aportación personal a partir de la propia experiencia son fundamentales. Por ello, la obra se presenta como una oportunidad de favorecer la comunicación entre los docentes universitarios al

respecto de la función tutorial, ofreciendo un discurso enriquecedor para otros profesores y responsables de la gestión de la transformación educativa europea para que esta tome tintes más dialogantes.

Las aportaciones pueden estructurarse en tres grandes bloques: primeramente, se trata el proceso de aprendizaje y la relevancia de la tutoría en este para que no sea meramente instructivo y limitado, sino que esté dirigido a la iniciación y progresiva complejidad de la capacidad de autoaprendizaje; a continuación, se presentan diversas experiencias que tratan de adecuar la función tutorial a los requerimientos que las comunidades universitarias de hoy tienen; finalmente, se aborda el tema desde una perspectiva pedagógica, tratando de concretar las funciones y competencias actuales, así como la necesidad de la personalización de la enseñanza y de la formación de formadores. A todo esto se le suma el prólogo del Viceconsejero de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes de la Comunidad de Madrid, Javier García Cañete, junto a las contribuciones de los editores Francisco Michavila y Javier García Delgado, Cátedras UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid.

La primera colaboración, presentada de la mano de Ch. M. Cook , miembro de la *Comission of the New England Association of School and Collages*, supone la perspectiva comparativa internacional del seminario describiendo las experiencias de los Estados Unidos en la tutorización, vital en los primeros contactos con la vida universitaria. Se trata, principalmente, la orientación en dichos niveles y cómo conseguir que la formación y decisiones de los estudiantes respondan a sus propios intereses y no a los de los docentes, mediadores o familias. En un sistema que llega a alcanzar los quince millones de estudiantes parece asegurarse la variedad entre el alumnado e instituciones, aunque el porcentaje de quienes los finalizan con éxito se limita un sector muy concreto. Las primeras semanas en la universidad son determinantes para adaptarse a las exigencias académicas y personales. A pesar de esta dificultad generalizada, tras un periodo de transición normalmente superable, se produce un alto abandono en la trayectoria estudiantil debido a diversas razones: la falta de financiación, aburrimiento y desencanto académico, por no cumplirse las expectativas creadas sobre sí y sobre la universidad, la falta de preparación en habilidades de la investigación, así como por simples incompatibilidades personales con las instituciones en las que se encuentran. Pese a poner en marcha diversas alternativas para solventar dichas dificultades, los estudios superiores siguen siendo accesibles a una pequeña parte de la población con la suficiente preparación previa, académica y socio-personal.

La propuesta descrita se sustenta en principios de «buenas prácticas», que incluyen en la labor de enseñanza el cultivo y la progresiva mejora de las relaciones entre el profesorado y alumnado, especialmente con aquellos que tengan más dificultades, interesándose como mentor en conectar sus objetivos con la investigación como medio de aprendizaje activo, de cooperación entre los estudiantes y de respeto a la diversidad, aprovechando las potencias de cada estudiante en vez de concentrarse en sus carencias. Para ello, es necesario explicitar y comunicar las expectativas, criterios de evaluación y exigencias de los implicados en el asunto formativo, responsabilizándose todos los partícipes.

Por su parte, José T. Raga, Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria, presenta la tutoría como una dimensión siempre presente desde

los tiempos de Alfonso X, aunque sólo se haya tratado explícitamente desde los sesenta. A lo largo de la historia ha tomado diversos modelos no excluyentes, ni puros, entre los que destacan el «napoleónico», centrado en la transmisión de conocimientos, el «científico», reducido a la investigación, y el «formativo», que da cabida al campo del pensamiento social amplio, lo que facilita el cumplimiento del compromiso del formador con los alumnos. Una vez más nos movemos en el dial entre el carácter humanista y científico-academicista de la formación; en este caso, se aboga por la dimensión social que toda profesión tiene y que, por lo tanto, ha de ser integrada en la preparación de futuros profesionales, justificándolo desde la dimensión formativa e institucional. Para ello, la entrevista es un instrumento fundamental para la comunicación y conocimiento mutuo entre los docentes y estudiantes, involucrando la dimensión actitudinal del tutor y tutelado.

Ana María Ruiz-Tegle, desde la Universidad de Sevilla, expone el punto de vista de los Consejos Sociales sobre la función tutorial universitaria valiéndose de pensamientos como los de Francisco Tomás y Valiente y Francisco Giner de los Ríos, o documentos como la declaración de los Derechos Humanos, el informe Delors, etc. Si se requiere un aprendizaje de calidad, la enseñanza también ha de ofrecerlo; el binomio profesor-alumno productivo incluye la orientación además de las tareas de docencia e investigación, a pesar de encontrarnos con clases masificadas y un creciente individualismo competitivo en un momento en el que la colaboración es el mejor aliado para afrontar los nuevos retos académicos. Es necesario formar al profesorado y facilitarle una estructura y recursos para que sea él mismo, como parte de su formación permanente, quien evalúe su práctica tutorial además de contar con la evaluación universitaria correspondiente a los planes de calidad generales. La tutoría y función orientadora general de las instituciones educativas ha sido recocida por diversas universidades, estableciéndose como un indicador de calidad generalizado, con el riesgo de que se tomen proyectos sin contextualizarlos o se diseñen programas impermeables a las diferencias perceptibles entre el alumnado si se les compara con generaciones anteriores. También la organización universitaria se ha transformado, ofreciendo diversidad de ofertas especializadas, así como nuevos planes de estudios que amplían el periodo de toma de decisiones, tan sólo iniciado con la selección de la carrera; el itinerario formativo actual nos responsabiliza de un proceso de selección constante, en el que es fundamental la función tutorial personalizada.

El modelo laboral al que se enfrentan los egresados varía de forma significativa. La formación permanente y valoración de la capacidad de autoformación renueva el objetivo de «aprender a aprender» como habilidad básica en cualquier profesional. La Universitat Politècnica de Catalunya, propone estimular la reflexión colectiva acerca de los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando al profesorado para ello y valorando las propuestas y reformas como sistema de mantenimiento y mejora de calidad. Todo esto sirve para establecer un proceso de autoevaluación de los mentores a partir del propio tutelado, progresar en la inserción laboral de éstos y, en definitiva, atender por completo su desarrollo global en la medida de sus posibilidades. Desde la propia experiencia se analiza su tarea, la cual resulta indispensable en los estudios presenciales, semipresenciales y los realizados mediante prácticas en empresas. Para atender tal demanda establece tres líneas de actuación: la orientación en los

niveles preuniversitarios, las jornadas de acogida a los nuevos estudiantes y las actividades tutoriales académicas, personales y profesiones.

Siguiendo en la línea de la orientación personalizada, conseguida mediante intervenciones individuales y grupales, Eva Alcón sintetiza la experiencia de la Universitat Jaume I de Castelló, abalada por su tradición en orientación iniciada en el curso 1991-92. En este caso se trata de dotar a cada alumno de un profesor-tutor como punto de referencia, no sólo en su proceso de acomodación inicial, sino durante todos los estudios e inserción laboral. Tan ardua tarea se trabaja desde la preparación de los docentes y la aportación de la infraestructura necesaria, incluyendo planes de formación e incentivos para los tutores, responsables de coordinación y evaluación de las tutorías, el establecimientos de grupos reducidos de tutorizados, etc.

Representando una corriente formativa creciente como es la educación a distancia, la Universitat Oberta de Catalunya, muestra su planteamiento tutorial de la mano de Francesc Vallverdú. De corta existencia, en comparación con otras instituciones existentes, cuenta con 20.000 matriculados en sus dieciséis titulaciones; son estudiantes con un perfil concreto que se encuentran en un entorno virtual junto a otros espacios físicos concretos. El estudiante adulto espera obtener una formación que responda a unos intereses personales, para lo que se ponen en juego estrategias de motivación, dinamización y orientación, facilitándoles la labor burocrática, para que ese tiempo lo dedique realmente al enriquecimiento académico y otras tareas que le permitan compaginar los estudios con otras labores y responsabilidades.

El tercer bloque, en el que se articulan los capítulos, es de corte más teórico e igualmente interesante; se retoman ideas como el análisis de las competencias tutoriales y la importancia de la creación de una cultura de atención integral e individualizada al alumnado mediante la formación de formadores.

Ángel Lázaro fundamenta la intervención tutorial llevada a cabo por la Universidad de Alcalá; plantea la finalidad y funcionalidad de la institución universitaria, valiéndose de Ortega y Gasset, junto a otros autores, para garantizar la verdad científica, formar en un estilo universitario y darle un sentido social a la formación y a su aplicación. Tal concepción potencia el reconocimiento de la tutoría como momento de encuentro con enorme valor y por lo tanto incluible en los plantes de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria; la excelencia formativa se alcanzará al formar parte de los Planes de Acción Tutorial de la red institucional.

La organización tutorial es también explícitamente formalizada en la Universidad de Castilla-La Mancha; Benito del Rincón expone al respecto los planes de personalización generalizados desde 2000-01. Desde entonces se han ido implementando y mejorando diversas fases del proyecto, que ha de ser evaluado y analizado interpretativamente para asegurar su mantenimiento y optimización, exponiéndose en el capítulo algunas conclusiones y resultados interesantes para la reflexión personal sobre la propia práctica y planteamiento estructural de perfeccionamiento. En esta línea se observan diversas modalidades tutoriales según las facilidades de acceso ofrecidas por el profesor, su formalidad y familiaridad, la tradición y experiencia del docente como tutor, etc. Esto lleva, en algunos casos, a revisar las necesidades formativas de los propios formadores y de los estudiantes, a difundir las funciones concretas y carac-

terísticas del servicio como un derecho para los jóvenes-adultos, que mantienen un grado de flexibilidad suficiente para permitir incluso el cambio de tutor-tutorizado a petición personal.

La interacción que en dichos encuentros se produce lleva matizaciones de orientación, tutoría y asesoramiento que, Silvia Zamorano, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, distingue las características personales e instrumentales que se ponen en juego según la meta que se proponga la intervención. Permanece una vez más la necesidad de un equipo docente formado, así como la existencia de estudios y de servicios de orientación universitaria como actuaciones prioritarias en cualquier programa de calidad universitaria que se quiera poner en marcha. Las instituciones que cuentan con dicho servicio, vuelcan su quehacer tanto en los alumnos como en el profesorado; así se establecen intervenciones desde la orientación inicial a los nuevos estudiantes hasta el seguimiento y asesoramiento para la incorporación laboral de los egresados y mejora de las funciones tutoriales. La dirección que siga dicho proceso dependerá fuertemente de la ideología de los asesores; de ahí la importancia del diálogo y debate sobre cuáles son los verdaderos objetivos de la formación superior, ya que según sea esta la función tutorial y formación que se ofrezca variará.

Finalmente, a modo de epílogo, Francisco Michavila y Javier García Delgado tratan de establecer las principales conclusiones de las colaboraciones recogidas, sirviendo de síntesis clara, analítica y crítica de la obra en su conjunto. La situación generalizada del uso del horario de obligatorio cumplimento docente para la tutoría, es muy distinta a la propuesta en estas páginas: se limita al cuestionamiento de dudas concretas sobre el temario evaluado, calificaciones, etc. A pesar de que se mantenga este fuerte carácter academicista de la tutoría, han sido muchas las instituciones educativas que, comprometidas con la concepción de educación en su sentido integral, amplían sus servicios tradicionales de instrucción e investigación con la atención global a cada estudiante. Se establecen de este modo propuestas de orientación preuniversitarias (de índole mayoritariamente profesional) y postunivesitarias (de carácter laboral), además de los programas durante los estudios, que hoy necesitan ser revisados para adecuarlos y mejorar la atención no sólo directamente a los estudiantes, sino también a los docentes, en ocasiones carentes de los recursos e incentivos requeridos para el desarrollo de su labor vinculada al carácter social y actitudinal que todo ejercicio profesional requiere.

Lorena González-Piñero Doblas

WOLF, A.: *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth.* Londres, Penguin, 2002, 332 pp. ISBN: 0-14-028660-8.

Este es un libro que pone en duda algunas de las verdades establecidas en torno al valor económico de la educación. Su autora, la británica Alison Wolf, enseña actualmente Gestión y Desarrollo Profesional en el *King's College* de Londres y ha estado vinculada durante más de tres décadas, como investigadora y directora, al *Institute of Education* de la Universidad de Londres. Es una experta en el análisis de las políticas educativas y, en general, en lo que se ha dado en lla-

mar educación comparada. Aunque el libro se sitúa en el contexto de la evolución reciente de la economía y del sistema educativo británico, en sus capítulos más generales rebasa ese marco concreto para poner en tela de juicio pretendidas certezas de aplicación universal que están aún de moda. De ahí que sea una obra de muy provechosa lectura, pese a un cierto exceso de contextualización británica.

La pregunta que da título al libro, «¿Es importante la educación?», es obviamente retórica. El contenido del libro se deja traslucir mejor en el subtítulo: «Mitos sobre la educación y el crecimiento económico». Toda la obra es un alegato contra el muy difundido espejismo de que, en cualquier país, al crecimiento en educación le sigue el crecimiento económico. O, dicho en otras palabras, que educación y economía están unidas por una relación de causa y efecto. Este mito está muy extendido en el pensamiento económico reciente y ha sido obsesivo, según la autora, en la conducción de la política educativa británica durante el último cuarto de siglo. Que la educación sea un componente del crecimiento no se pone en duda, pero sí que las políticas educativas deban seguir esforzándose por incrementar el tamaño y la organización del sistema educativo como un medio privilegiado para conseguir una mayor prosperidad futura.

El libro consta de siete capítulos. En los dos primeros se concentra la carga de profundidad que la autora dirige contra los encargados de la política educativa y contra sus teorías económicas. La situación de partida es que, tanto una mayor inversión en educación como un esfuerzo por mejorar la gestión y la producción del sistema educativo, son considerados esenciales para el progreso económico. De hecho, en Gran Bretaña, el gasto público en educación ha igualado al gasto en sanidad y ha superado los gastos en materia de defensa y de justicia y seguridad ciudadana. El mito de las clases dirigentes en este país, y en tantos otros, iguala prosperidad económica con libre comercio, economía de mercado, espíritu emprendedor y educación, educación, educación. Para nuestra autora la creencia en la educación crece entre la clase política, sustituyendo al Socialismo como la fe secular de nuestros tiempos.

La conciencia de que la educación es la clave para las economías basadas en el conocimiento, ha servido de justificación para que los gobiernos británicos del último cuarto de siglo se hayan dedicado a optimizar y reforzar el sistema educativo en distintos frentes. Se ha creado un currículo nacional, la metodología docente en el aula ha sido objeto de una creciente preocupación y se ha establecido un control centralizado sobre las instancias que otorgan títulos mediante un generalizado sistema de exámenes. La formación profesional ha quedado nacionalizada, sus titulaciones se han visto perfectamente definidas y se han establecido nuevos órganos para supervisar las universidades y normalizar sus titulaciones. La idea subyacente a todas estas intervenciones es que, siendo tan esencial la educación para el bienestar de la economía y para aumentar la competitividad en el ámbito internacional, no se puede dejar que los procesos educativos se desarrollen fuera de toda supervisión y organización. Por supuesto, junto con ese esfuerzo interventor llega también la necesaria financiación, pero, como el sector educativo ha alcanzado ya unas dimensiones presupuestarias colosales, esa financiación nunca puede tan generosa como se desea.

La profesora Wolf no pone en duda que la educación sea importante, pero de ahí no se sigue que las enormes inversio-

nes públicas en educación hayan sido la clave de la prosperidad británica actual. Es más, tras examinar el tema, no encuentra que se den las pruebas o los apoyos necesarios para una inversión masiva e indiscriminada en educación. Y tampoco encuentra la necesidad de una intervención detallista y pormenorizada por parte de los gobiernos en la organización educativa. Cuanto más directa y abiertamente intenten los políticos organizar la educación por sus pretendidos beneficios económicos, más probable será un resultado final de despilfarro y de decepción. En palabras de la autora, es engañoso creer que la educación es importante; lo que se necesita es saber qué educación es importante, cómo y cuándo.

Es de destacar el importante capítulo segundo, de interés tanto para historiadores como para comparativistas, en el que se resumen muy eficazmente los logros educativos a lo largo del siglo pasado. Uno de los temas abordados es el problema de medir los rendimientos económicos de la educación. Los rendimientos individuales suelen ser fáciles de medir: los años de educación serán rentables si los mayores salarios que se obtienen compensan el coste, tanto en pagos directos como en lucro cesante, de los años dedicados a formarse. Pero no es tan fácil medir los rendimientos sociales, que en la práctica de los economistas muchas veces no pasan de ser sino los rendimientos individuales ligeramente corregidos. Y si bien los individuos más formados tienden a ganar más, es más discutible creer que ha sido gracias a la formación recibida. El que en un mercado de trabajo competitivo los más preparados conquisten los puestos mejor remunerados, no ayuda a creer que un aumento generalizado de preparación se corresponderá con un aumento subsiguiente en la prosperidad económica. Como dice la autora: «es tan poco evidente que si un poco de formación nos hace a algunos ricos, entonces más formación nos hará a más de nosotros más ricos, como no lo es que si "dos aspirinas son algo bueno" entonces "cinco aspirinas serán algo mejor"».

La falta de correlación entre formación y productividad, o formación y prosperidad económica, hace que la autora se pregunte si la formación individual no termina funcionando sobre todo como un sistema de señalización, como un modo de seleccionar y filtrar a los trabajadores potenciales en una sociedad de masas. Puede que, por tanto, las ingentes cantidades destinadas a la educación den como resultado, desde un punto de vista macro-económico, un sistema particularmente costoso de selección laboral. De todos modos, si en la perspectiva de la economía puede que haya exceso de formación en el mundo laboral, eso no influye en la perspectiva de los individuos, que tenderán siempre a escalar cada vez más alto en la meritocracia: en un mercado de trabajo competitivo es necesario tener títulos si uno quiere ser tenido en cuenta.

La prosperidad de ciertas naciones, ¿es causada por la educación? ¿Gastar en escuelas y universidades repercute en un aumento del bienestar general? La respuesta para la autora es «no». La educación no puede garantizar la prosperidad; aunque sea un elemento necesario no es suficiente, e incluso cabe preguntarse si es un elemento muy relevante. Alison Wolf compara los últimos veinte años en Egipto y Corea. Egipto era, en 1980, el país número 47 en la lista de los países más pobres. Quince años después era el 48 y, sin embargo, su sistema educativo creció sustancialmente tanto en enseñanza primaria (hasta el 90% de participación) como en secundaria (hasta el 75%), y dobló la tasa de participación en enseñanza universitaria. En el mismo período,

Corea del Sur tuvo uno de los crecimientos económicos más espectaculares, mientras que su sistema educativo se expandía en la misma medida que el de Egipto. Por tanto, una decidida expansión de la educación puede verse acompañada de crecimiento económico (Corea) o no (Egipto). De un modo similar, una participación universitaria fuerte parece ser un componente necesario para cualquier economía próspera del primer mundo. Pero eso no es cierto en el caso de Suiza, una de las economías más pujantes y admiradas en el último tercio del siglo XX, que logró llegar a esas cotas de éxito económico pese a limitar su participación universitaria a unas cifras que quedan bastante por debajo de la media de países de la OCDE.

Esta falta de correlación universal entre crecimiento y educación hace pensar a nuestra autora en una inversión de la pretendida relación causal: no está claro que la educación produzca crecimiento, pero sí lo está que el crecimiento produce siempre aumento de la educación. En Hong-Kong durante los años setenta y ochenta los jóvenes, provenientes en su mayoría de familias campesinas chinas emigradas a la entonces colonia británica, corrieron masivamente hacia la universidad como resultado del crecimiento meteórico de la economía. Primero fue el crecimiento y luego la necesidad de formación. En realidad esos jóvenes necesitaban credenciales que les permitieran competir por los mejores empleos y sus padres, gracias a la nueva riqueza, pudieron permitirse sufragarles largos estudios. En general, afirma nuestra autora, el crecimiento genera siempre educación, pero puede que no siempre la educación genere crecimiento. Por tanto, no es obvio que los aumentos marginales de educación beneficien a la economía, o sean el mejor destino inversor para el dinero público. En conclusión: no hay pruebas.

En el tercer capítulo la autora se dedica a desmontar los esfuerzos del gobierno británico por optimizar los efectos económicos de la educación. Con el llamativo título de «Una gran idea para los hijos de los demás: decadencia y caída de la formación profesional», se presenta la pretendida solución al coste creciente de una educación que produce, según los análisis de los expertos, más formación de la que necesita la economía. La solución consiste en dar la dosis de formación justa y esto supone volver la atención hacia la formación profesional. En un esfuerzo por hacerla atractiva tanto a las empresas como a los jóvenes, el gobierno británico se dedicó a reformular y redefinir explícitamente todas las titulaciones con el fin de incrementar su valor en el mercado de trabajo. Conclusión rápida: fracaso total. Las empresas seguían demandando sólo algunas –las más clásicas– de las titulaciones previstas y los jóvenes, especialmente los de clase media, seguían ignorando las nuevas vías de formación abiertas como si fueran algo bueno para los demás pero no para quienes aspiran a los mejores puestos, que tienen en una formación universitaria su único objetivo educativo. Y ni siquiera una formación universitaria específica y especializada, sino una formación académica y «generalista». La especialización ya llegará con la práctica una vez que se haya ingresado con buen pie en el mundo del trabajo.

Los dos últimos capítulos están dedicados al crecimiento expansivo de la universidad y al mercado de trabajo que nutre. Las conclusiones siguen la misma tendencia: la formación universitaria más que un motor de la economía se ha convertido en sí misma en una actividad económica de primer orden. Pero sigue sin

haber pruebas de que su crecimiento sea causa o componente del crecimiento económico general. La demanda individual de educación superior sigue creciendo, por razones de promoción personal, pero no procede por igual de todas las clases sociales. Las clases más desfavorecidas siguen siéndolo en el acceso a la educación universitaria, mientras que para las clases altas y medio-altas su participación en este tipo de formación ha llegado a ser prácticamente universal. Y con el encanto añadido de que el coste de la formación es sufragado casi al 100% de una u otra forma por el estado. El sistema universitario, en el Reino Unido y en los demás países del primer mundo, resulta ser así un medio de transferir recursos de las clases menos favorecidas a las más favorecidas, pese a la logorrea de la clase política sobre la igualdad de oportunidades.

Otro aspecto estudiado es la disminución necesaria de la calidad de la atención universitaria a sus alumnos, como una consecuencia ineludible del aumento de tamaño. En una universidad masificada el tiempo del profesor disponible para cada alumno disminuye, así como la disponibilidad de laboratorios, bibliotecas, prácticas clínicas y similares. Y la calidad del profesorado también disminuye, ya que las universidades no pueden competir con las empresas en mantener a los más capaces como docentes. Toda esta disminución de la calidad no tiene un coste cero, y el resultado neto es que la financiación pública por alumno disminuye y seguirá disminuyendo.

En el capítulo dedicado a conclusiones, la autora resume sus tesis con claridad y valentía. ¿Es importante la educación? En el último siglo, importa más que nunca para los individuos: hay que tener títulos adecuados en las materias adecuadas. Pocas oportunidades de empleo quedan para los que fracasan en la educación formal. Para los jóvenes, las largas estancias en centros escolares y universidades no son ya una opción sino una necesidad. Pero, ¿importa la educación al modo que creen los gobiernos? ¿Las políticas educativas de esos gobiernos están bien concebidas? Claramente, no. Hay dos creencias ingenuas: a) que hay una relación directa entre cantidad de educación en una sociedad y crecimiento económico futuro, y b) que los gobiernos pueden optimizar el gasto educativo para maximizar la tasa de crecimiento. Ninguna es correcta.

Una cosa es que la educación tenga una importancia macro-económica y otra que se extrapolen los beneficios de la educación con el optimismo de los inversores en una burbuja bursátil. El resultado ha sido la expansión educativa como un fin en sí mismo. Pero esa expansión siempre tiene costes y no debe constituir una prioridad para ningún gobierno. No ayuda al crecimiento sino que puede llegar a perjudicarlo. Además, las políticas educativas expansivas no están bien concebidas para ayudar a los más necesitados y a los rezagados. Para ellos es preferible que los gobiernos se concentren más en la educación primaria y secundaria que en la universitaria, puesto que cuando se llega a la universidad, la selección social ya está hecha y ya no queda campo para la igualdad de oportunidades.

En resumen, se trata de un libro de lectura muy estimulante, con el encanto de las obras dedicadas a poner de relieve las pretendidas «evidencias» y a no dar nada por sentado. Resulta curioso que esta labor de desenmascaramiento de la educación en su valor económico haya sido obra de una persona que depende en su carrera profesional de esa misma educación que critica. Hay que dejar constancia, además, de que la exposición fluye de un modo entretenido, penetrante y con un cierto olvido de las poses de

respetabilidad o del culto al lenguaje políticamente correcto. Todo ello no hace sino añadir al interés por la temática el placer por su lectura.

Ramón Pajares Box

UNAMUNO KASAHAPAVA, V.: *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona, Graó, 2003, 146 pp. ISBN: 84-7827-308-5.

Un profesor de 2º de ESO tiene enfrente a treinta alumnos. De esos treinta alumnos, cinco proceden de Hispanoamérica, dos de Marruecos y otros dos de Rumanía. Ésta podría ser una estampa habitual de los colegios españoles a comienzos del siglo XXI. Ante esta situación conviene preguntarse: ¿qué esperan los alumnos del profesor? ¿Qué espera éste de sus alumnos? Y lo que es más importante: ¿qué demanda la sociedad actual del docente?

Virginia Unamuno hace frente a tan complicadas preguntas, apostando por una concepción de la docencia (y de la discencia) en la clase de lenguas comprometida con los problemas de la sociedad, crítica y dinámica, a la que denomina *educación lingüística crítica*. La propuesta de Unamuno exige un cambio por parte del docente, que deja de ser un profesional «contenedor» de conocimientos, para convertirse en un profesional que guía en la «construcción» de saberes, despertando las inquietudes del alumnado, y, sobre todo, educándolo en el respeto.

Las clases de lengua mejorarían si se acomodasen a este patrón, en opinión de la autora. Los cambios sociales y culturales no nos dejan otra alternativa. La confluencia en las aulas de lenguas y culturas diferentes exige por parte del profesor pericia para la integración, habilidad para aprovechar esa diversidad y ganas para educar en la justicia y en el respeto. La presencia en el marco del aula de alumnos de procedencias distintas no puede seguir contemplándose como un problema al que le damos la espalda, sino que debe afrontarse desde una óptica constructiva que redundará en una mejor integración del alumnado y en los conocimientos lingüísticos adquiridos.

En este sentido, entran a formar parte de la clase de lengua todo un conjunto de contenidos que durante mucho tiempo se mantuvieron al margen (a pesar de que forman parte esencial de la existencia de las lenguas): valores socioculturales, patrones de comunicación, estrategias de interacción lingüística, variedades lingüísticas y su distribución social, ideologías, etc. El modelo diseñado por Unamuno insiste en la importancia capital de fundir la gramática con todos aquellos contenidos que hacen referencia a la acción comunicativa concreta. En esta línea, la enseñanza en clase de lengua adquiere una dimensión dinámica, cercana a la realidad. Porque las lenguas no son entes aislados, sino que están inmersas en una sociedad y en una cultura concretas, y porque las lenguas no son entidades homogéneas, sino que están formadas de múltiples variedades, es necesario cambiar la perspectiva. A las razones estrictamente lingüísticas que justifican sobradamente la necesidad de darle otra orientación a la clase de lengua, se suma el hecho de que debemos educar a nuestros niños en la cultura del respeto y de la alteridad, sobre todo ahora, debido a la configuración multicultural y multilingüística de las aulas.

El papel del profesor y del alumno en la *educación lingüística crítica*

Decíamos al comienzo que, el proyecto docente que Virginia Unamuno nos formula en este libro, necesita cambios por parte de nuestros profesores y de nuestros alumnos. El profesor de lengua debe abandonar la idea de llegar al aula, subirse a la tarima, recitar una serie de contenidos gramaticales con ejercicios asociados y esperar al próximo día de clase. El alumno ya no puede mantenerse pasivo en su silla, tomando apuntes que, en ocasiones, ni comprende, resolviendo los ejercicios y examinándose después.

Unamuno deja muy claro que para llevar a cabo un programa en educación lingüística crítica, ambas partes del marco educativo deben esforzarse. En primer lugar, el profesor debe diseñar ejercicios dinámicos, en los que al lado de los contenidos gramaticales propiamente dichos se sumen contenidos sociales, ideológicos, pragmáticos, etc. Sobre todo debe trabajar con textos tomados de la realidad, representando la «conversación» la unidad estrella. Es importantísimo utilizar material real, extraído de la prensa, de la televisión, de emisiones lingüísticas concretas (lo que exige realización de trabajo de campo), y llevarlo al aula para ser analizado en todas sus dimensiones: gramatical, situacional, sociocultural, ideológica, etc. Sería enriquecedor que los alumnos colaborasen con el profesor en la recogida y selección del material que se utilizará en clase. De esta forma, ambas partes se implicarían en la misma tarea con el fin de hacer del aula un espacio de cooperación y de conocimientos que se construyen en la interacción dinámica.

El material de trabajo en el aula debe ser representativo de las múltiples variedades lingüísticas –socioculturales, geográficas, temporales, situacionales–, para hacerle ver al aprendiz que la lengua no es un ente homogéneo, sino heterogéneo, constituido por cientos de variedades, todas ellas igualmente válidas y merecedoras de respeto. Estamos ante la cultura de la alteridad, según la cual «la evaluación que hacemos de los usos lingüísticos de los demás no puede entenderse sin considerar la que hacemos de nuestros propios usos lingüísticos y que, en definitiva, también nosotras y nosotros, somos "otros" desde la mirada que nos observa» (p. 93).

En definitiva, un programa fundamentado en una concepción lingüística crítica demanda del profesor actualización constante, imaginación para elaborar ejercicios que impliquen a los alumnos, cooperación cercana con los que están al otro lado de la tarima y habilidad para guiar a los estudiantes en la construcción de marcos de saber en los que la gramática –en el sentido de conocimientos lingüísticos internos– se funde con la actividad comunicativa real, saltando a la palestra múltiples elementos de importancia capital en nuestra interacción cotidiana: empleo de diferentes variedades lingüísticas y juicios de valor asociados a éstas, estrategias de comunicación activadas en diferentes situaciones de comunicación o valores lingüísticos que manejamos diariamente de manera inconsciente.

El alumno también tendrá que poner mucho esfuerzo de su parte para que un programa educativo de estas características prospere. En una sociedad que nos acostumbra a dárnoslo todo hecho, en la que la televisión triunfa por encima de todo, no le resultará fácil al estudiante mantenerse en una actitud dinámica, en la que la participación activa en las clases es el puntal esencial.

La autorreflexión

Una de las piezas capitales del modelo propuesto por Virginia Unamuno es el de la autorreflexión. El profesor debe mirarse a sí mismo y evaluar su comportamiento lingüístico con respecto a los alumnos. En este sentido, la interacción en clase se convierte en foco de investigación. Unamuno demuestra con ejemplos reales la importancia del intercambio comunicativo profesor-alumno. En ocasiones, aquél no permite que sus alumnos se expresen con libertad, les coarta en sus repuestas. En otras, apenas les concede tiempo a aquellos que no son tan rápidos en la resolución de las preguntas. Tampoco faltan casos en los que el profesor evidencia prejuicios con respecto a determinados niños –o con respecto a la variedad lingüística que usan–, reaccionando de manera injusta ante su comportamiento.

Unamuno prueba de manera palmaria que la forma en que el profesor se comunica en el aula es de importancia capital para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje. Por eso, la educación lingüística crítica exige que el docente reflexione sobre su propia conducta lingüística[1].

Pero no sólo el profesor debe autoexaminarse. También los alumnos, porque ellos no están exentos del manejo de prejuicios (lingüísticos) que en muchos casos afectan directamente a sus compañeros de mesa, así como de dificultades comunicativas de muy distinto orden[2].

En resumen, la lingüística crítica propone que alumnos y profesores dirijan las miradas hacia ellos mismos en sus intercambios comunicativos y en su conciencia lingüística, para, a partir de esa actividad, comenzar a construir modelos lingüísticos enriquecidos, más rentables y, sobre todo, más respetuosos.

La educación lingüística crítica en la sociedad y en la Lingüística actual

Sin lugar a dudas, la propuesta de Virginia Unamuno responde a las necesidades de la sociedad y de la Lingüística actual. Hemos repetido en diferentes lugares de esta reseña que las aulas de nuestros colegios son cada vez más multiculturales y más multilingüísticas. Por desgracia, no siempre el profesor sabe hacer frente a este carácter heterogéneo, manejando patrones de estandaridad (en todos los planos) que perjudican gravemente al colectivo de los que se alejan de ese eje estándar. Los niños que tienen como lengua materna otra variedad de español suelen presentar dificultades de aprendizaje. En muchas ocasiones, estas

---

(1) Intercambios comunicativos como los que Unamuno reproduce en las páginas 98 y 101, son reveladores de la necesidad de autoevaluarnos en nuestro comportamiento lingüístico.

(2) El *auto-odio* representa uno de los problemas más graves. Muchos niños procedentes de grupos discriminados, como los inmigrantes o los gitanos, muestran en sus juicios lingüísticos una conciencia autodestructiva. El siguiente diálogo recogido por Unamuno (2003: 98) constituye una prueba palmaria. María y Carmen son dos niñas gitanas que hablan con su profesora acerca de su manera de expresarse:

— «María: tú eres paya, ya se te ve.
— Prof.: pero ¿por qué? [Risas] ¿En qué se diferencia? ¿En qué se me ve?
— Carmen: pues en el tipo. En la forma de andar. Cuando has venido andando... y en la forma de hablar también.
— María: pues son más educadas, ¿me entiendes? Las payas pues hablan, pero más educadas».

dificultades son el resultado de divergencias lingüísticas que les impiden comprender el enunciado de un ejercicio.

Por otra parte, a los problemas de aprendizaje contribuyen también los obstáculos que nacen de una integración social no lograda. El profesor de lengua debe ayudar en lo posible a salvar estos escollos, al menos en lo que a su variedad lingüística se refiere: mostrándole a todos los miembros del aula que existen muchas formas de «hablar español» y de expresarse, y que todas son tan válidas como la nuestra. Se trata, en definitiva, de introducir en la clase de lengua contenidos de carácter sociolingüístico con el fin de fomentar el respeto mutuo.

El modelo defendido por Unamuno está en consonancia con los derroteros por los que se guía la Lingüística actual. En los últimos veinte años hemos asistido al progreso imparable de una Lingüística defensora de la integración de perspectivas y de la atención a las vertientes más dinámicas de la lengua. Esto es, al uso que hacemos de las herramientas lingüísticas que poseemos. El progreso de la Pragmática, de la Sociolingüística o de la Psicología social del lenguaje no deja lugar a dudas. La gramática de corte interno ha dejado paso a investigaciones centradas en cómo los hablantes seleccionan las estructuras lingüísticas que tienen a su disposición con miras a conseguir determinados fines comunicativos. Interesa también, y mucho, averiguar los valores y los prejuicios que entran en juego al realizar esa selección. Y, desde un punto de vista más general, importa conocer cómo valoran los hablantes sus propios usos lingüísticos, así como la conducta lingüística de los demás.

La confluencia de los cambios sociales que se están dando en nuestra sociedad con las directrices que fomenta la Lingüística moderna, ha dado como resultado el nacimiento de una línea de investigación focalizada en el estudio de los usos lingüísticos en la escuela multicultural. Sólo como botones de muestra enumeramos los siguientes trabajos. Todos ellos aportan su grano de arena en el conocimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesor del siglo XXI:

— BUSTOS, J. DE: *Inmigración, multilingüismo y educación intercultural*. Almería, Universidad de Almería, 2003.
— DIETZ, G.: *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Granada, Universidad de Granada, 2003.
— MARTÍN ROJO, L.: *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, CIDE, 2003.
— MORENO, J. C., SERRAT, E., SERRA, J. M., FARRÉS, J.: *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Familia, 2002.

Quisiera terminar esta breve reseña afirmando que apuesto seriamente por la propuesta de Unamuno, porque la sociedad, las instituciones educativas y, sobre todo, nuestros niños, necesitan recibir en el aula mucho más que contenidos gramaticales. Si las lenguas son importantes es porque permiten nuestra comunicación y porque son sinónimo de identidad, de solidaridad, de cultura, de autoestima, de socialización, de amistad, de negociación, de sinceridad y de muchas cosas más. Saber usarlas y saber respetarlas es fundamental para que las personas del mañana sean capaces de construir un mundo más justo, en el que el respeto por la diversidad sea una realidad.

Para conseguirlo debemos comenzar por elaborar planes de estudio en las universidades españolas, en los que los futuros profesores de lengua tengan la opor-

tunidad de cursar asignaturas que les formen en educación lingüística crítica. Reivindico desde aquí la importancia de la Lingüística General en la formación de futuros docentes, con materias que deberían ser pilar esencial de sus itinerarios, como la Sociolingüística, la Psicología Social del Lenguaje, la Antropología Lingüística, la Tipología Lingüística o la Pragmática.

María Xosé Fernández Casas

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA: *El siglo de la educación: formación evolucionista para el cambio social*. Huelva, Hergué Editora Andaluza, 2003, 693 pp. ISBN: 84-95319-62-4.

El prolífico autor de libros suprapedagógicos, Dr. Agustín de la Herrán, profesor de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, nos ofrece, ahora, un nuevo y sugerente volumen en el que retoma, actualiza, aplica y relaciona algunos de sus temas preferentes y preocupaciones anteriores.

El libro tiene tres partes que, por separado, podrían haber constituido sendas monografías publicables pero, el autor, las ha articulado unidas con el título de *El siglo de la educación.*

En la primera parte, aventura un proyecto de cambio social centrado en la escuela. Comienza analizando la realidad social afirmando con otros autores que «la sociedad occidental se halla carente de ideales firmes», que «el panorama de la desigualdad mundial es catastrófico y creciente», o que «la globalización, como fase del capitalismo, es una estrategia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados». Arremete contra la «macdonalización» o «hamburguesamiento» de la razón, entendido como un efecto y una aplicación de la globalización política y económica que nos invade, así como el planteamiento eficientista de nuestra sociedad, que sólo valora los resultados, sin tener en cuenta el esfuerzo, el proceso, la honestidad... Después de valorar toda una situación mundial, bastante compleja, hace suya una de las ideas clave de P. Freire: «la realidad puede ser transformada, aunque sea difícil». La solución tiene que ser educativa en el sentido de tender a la *formación* comprendida como síntesis de conocimiento, conciencia y madurez personal.

Recogiendo una idea que ya aparece en otros libros suyos, el autor propone una educación centrada en la evolución humana, que no se agota en las propuestas que ya hizo Delors (enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser), sino que añade el *diagnóstico de la miseria humana, individual y colectiva*, la *fundamentación de una didáctica de la posible evolución humana*, la *necesidad de orientar un nuevo cuerpo docente más consciente* y *maduro*, la *reforma educativa de los poderes, personas e instituciones fácticos*, liderada por la escuela, y la *evolución educativa de la sociedad centrada en la complejidad de la conciencia y la reducción de egocentrismo, individual y colectivo*.

Para esta posible evolución que propone sugestivamente el Dr. de la Herrán, sería necesario un cambio social en el que a la educación le corresponde un papel fundamental, a través de los siguientes temas: el «ego», como clave del «desempeoramiento» individual, grupal y social; el desarrollo del autoconocimiento; la conciencia como la capacidad sobre la

que radica la evolución interior (reducción de ego e incremento de conciencia); mejorar humanamente; la universalidad; la convergencia y la cooperación; la muerte como realidad; y la duda, como soporte más fiable del saber.

La crítica que hace a la función de la escuela es dura, porque –dice– no realiza en plenitud su cometido o lo hace de forma incompleta e imprecisa, y porque otras entidades sociales actúan, en sentido contrario, interfiriendo los escasos logros de aquélla. La conclusión es que la escuela ha dejado de existir un poco. La estructura y disposición de nuestra escuela es conservadora, dependiente e insegura. Se propone, por tanto, que la escuela se movilice hacia la captura de su función social, superando sus dificultades y sus lastres que enumera con precisión. Una de ellas, la constituye los diversos tipos de administraciones educativas, la política, la editorial y la investigadora. Asimismo, se hace una crítica muy razonada de las reformas educativas y de la oportunidad a que obedecen, en cada momento político, proponiéndose una reforma educativa de las instituciones sociales y de los poderes fácticos como solución (r)evolucionaria. Y así, pasa revista a la familia, los medios de comunicación, la justicia, la política, el ejército, la religión institucionalizada, la economía y la salud, concluyendo que la sociedad precisa de una solución global, que el autor identifica en un proyecto de administración educativa universal.

En la segunda parte, se plantean las claves para un cambio radical de la Universidad, identificando, con claridad, sus grandes problemas y lastres, como son la didáctica universitaria, la formación universitaria supradisciplinar y la enseñanza universitaria activa y creativa. La tercera parte, conecta con los contenidos de la anterior, proponiéndose un cambio de la racionalidad investigadora.

Se trata de un libro valiente, no usual en la literatura pedagógica, utópico y soñador a veces, realista y crítico, otras muchas. Las propuestas, argumentaciones, críticas y razonamientos que nos ofrece Agustín de la Herrán, en esta sugestiva obra, bien merecen la pena de ser leídas con sosiego y reflexión, porque aportan un caudal enorme de sugerencias y visiones no contaminadas. Una *revolución educativa*, que cambie los pilares institucionales y fácticos de la sociedad parece que es, por ahora, una bella utopía, pero ésta se ha encarnado, de vez en cuando, en grandes esperanzados como fueron Platón, Tomás Moro, Giner de los Ríos y otros. A ellos parece querer acercarse mi entrañable colega Agustín de la Herrán.

Jesús Asensi Díaz

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I.: *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2002, 260 pp. ISBN: 84-451-2364-5.

Nos vamos acostumbrando, a través de diversas publicaciones, tanto educativas, como de carácter divulgativo, a manejar cifras de escolares de origen inmigrante en nuestro país. En todas ellas, la Comunidad de Madrid aparece, en primer lugar, como receptora de personas de otros países. Hasta aquí la descripción de una realidad.

Precisamente, la gran aportación de José Antonio García e Isidro Moreno consiste en trascender ese retrato, sin obviarlo, y ofrecer un trabajo en el que se ha implicado a los agentes educativos como investigadores y agentes de transformación de su práctica y desarrollo profesional. Para ello, en una primera fase, a través de encuestas, se han acercado al profesorado, a alumnas y alumnos y a miembros de equipos directivos de centros públicos y concertados de todas las etapas educativas no universitarias, en todo el territorio madrileño, con el objetivo de contextualizar los análisis y reflexiones ulteriores. La descripción resultante de este primer trabajo no arroja los porcentajes, como nos tienen acostumbrados otras investigaciones al uso, sino que desgrana los datos más significativos, que posteriormente revelarán su trascendencia en el desarrollo del estudio, además de contrastarlos con trabajos muy relevantes, auspiciados por diferentes instituciones.

En un segundo momento, perfectamente orquestado, con una orientación etnográfica, han accedido al campo, concretándolo en tres centros seleccionados con criterios muy acertados, en los que han desarrollado otros tantos estudios de caso en los que, a través tanto de la observación participante como de los grupos de discusión y de las entrevistas a informantes cualificados y a los propios protagonistas, han conseguido proyectar la realidad y ofrecérnosla a lo largo de su obra. En ella, dividida en dos partes, hallamos, por tanto, esta proyección, perfectamente ordenada y dispuesta para una sugerente lectura.

En la primera, encontramos seis capítulos, el primero de los cuales nos informa de los datos a los que ya hicimos referencia. Los cinco restantes nos hacen partícipes de la indagación, ya estructurada, de los diferentes sistemas en los que han trabajado y que nos aportan una mirada crítica de cada uno de ellos: alumnos, centro, familiar y comunitario e institucional. El último corresponde a unas interesantes conclusiones y recomendaciones que inducen a la reflexión, de las que extractamos las más relevantes:

- El notable incremento de alumnos hijos de extranjeros en la Comunidad de Madrid, viene a reafirmar la diversidad como característica básica de sus escuelas.
- Este alumnado se concentra principalmente en centros públicos y disminuye en las etapas educativas superiores. En general, muestran una buena actitud hacia la escuela.
- Se observa poca preocupación por la conservación de la lengua materna de los alumnos de origen extranjero. La enseñanza del español suele recaer exclusivamente en el profesorado de educación compensatoria, fuera del aula y siguiendo el modelo de la enseñanza de la lengua materna.
- Las dificultades de aprendizaje e integración que presentan algunos de estos alumnos se deben al desconocimiento del español, a la escolaridad irregular previa, al desfase curricular significativo, a la incorporación al colegio a lo largo del curso y al absentismo escolar.
- El autoconcepto del alumnado inmigrante, en general, no es alto. Una de las causas es la escasa representación de sus culturas en el medio escolar.
- La participación de los padres inmigrantes en la vida de los centros es muy baja. Las familias suelen acudir a la escuela a petición de los tutores de los alumnos y no por iniciativa propia.

- En términos generales, tanto el resto del alumnado como el profesorado, no perciben de forma negativa la presencia de alumnado inmigrante en las aulas.
- La principal demanda del profesorado se centra en la provisión de recursos, identificando la respuesta con la existencia de especialistas.
- La formación inicial del profesorado acusa un gran vacío en educación intercultural, que reclaman como una necesidad apremiante. Contradictoriamente, su participación en actividades de formación permanente es muy escasa. Muestran mejor disposición hacia la autoformación cuando se centra en los problemas reales de su aula y centro.
- El currículo vigente, durante la realización del estudio, pese a su orientación a la atención a la diversidad, es abundante en objetivos y contenidos culturalmente ambiguos, de carácter asimilacionista, etnocéntrico y homogeneizador.
- La mayoría los elementos que utiliza el profesorado pertenecen a la cultura mayoritaria. Las culturas del alumnado extranjero se utilizan muy poco y en la mayoría de las ocasiones de forma puntual y anecdótica, mediante fiestas y jornadas multiculturales, etc.
- El sistema de acogida suele limitarse a la formalización de la matrícula. Cuando hay dificultades lingüísticas suele omitirse un proceso de evaluación inicial de los conocimientos que permitan ubicar a los nuevos alumnos en un nivel escolar adecuado.
- Por último, se destacan las limitaciones del modelo compensatorio, pues se centra en las dificultades/carencias del alumno, eludiendo la modificación del sistema escolar para adaptarse a la diversidad. Su principal estrategia consiste en la provisión de recursos específicos y acciones dirigidas a grupos específicos, dejando intacta en lo fundamental la estructura escolar. Esto favorece que el profesorado ordinario delegue sus responsabilidades, para con este alumnado, en los expertos. La asignación de los recursos a determinados centros, los «especializa», marcándolos como «centros para inmigrantes», «para gitanos», etc.

La segunda parte nos da cuenta, pormenorizadamente, de la evolución de los estudios de caso que ya mencionamos. Nos explica el proceso de investigación-acción seguido en dos ellos, aportando toda clase de detalles, fruto, sin duda, de la minuciosidad con que los autores han desarrollado su tarea, no exenta de ingenio, como lo demuestran algunos de los subtítulos que podemos leer.

Por último encontramos los informes y anexos; pero no podemos finalizar sin mencionar las propuestas de mejora que se incluyen en el apartado anterior, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Urge revisar las funciones, organización, metodología y sistema de relaciones de la escuela, como resultado de una mayor concienciación de la diversidad cultural que caracteriza a nuestra sociedad.
- Es necesario evitar la saturación de los centros. La escolarización de este alumnado debe equilibrarse entre todos los sostenidos con fondos públicos.
- Los centros deben establecer su propio sistema de acogida de los

nuevos alumnos, incluyendo el estudio personalizado de estos.

- Es prioritaria la inclusión de la educación intercultural en la formación inicial del profesorado, así como su potenciación en la formación permanente, profundizando en la línea de la formación en centros, los proyectos de investigación-acción y el intercambio de experiencias.

Estas recomendaciones reflejan, sin duda, la inquietud de los autores por colaborar, con su trabajo, en la transformación de la realidad educativa.

Paloma López Reillo

MATO DÍAZ, F. J.: *La formación para el empleo: una evaluación cuasi-experimental*. Madrid, Biblio-teca Civitas Economía y Empresa, 2002, 304 pp. ISBN: 84-470-1913-6.

El presente libro ofrece un contrapunto a la práctica habitual en la gestión de recursos destinados a la formación no reglada en nuestro país: la evaluación de la efectividad de los programas de formación ocupacional (dirigida a las personas desempleadas) y continua (dirigida a los ocupados). No parece razonable que el incremento del gasto en formación no reglada que ha experimentado España en los últimos años haya estado acompañado de escasos estudios de evaluación del impacto que estas políticas tienen en la ocupabilidad y productividad de sus beneficiarios. Es muy probable que la falta de evaluación de los programas de formación no reglada esté en la escasez de información disponible para los investigadores. La lectura del libro de Francisco Javier Mato deja claro que esta ya no puede ser una excusa. El autor programa una investigación a medio plazo, diseñando la base de datos necesaria para desarrollar la evaluación de los programas de formación no reglada. En concreto, se evalúan los programas que se desarrollaron en el Programa Operativo del Fondo Social Europeo y que fueron impartidos por el Principado de Asturias en el año 1995. En el estudio no sólo se analiza la información de los beneficiarios de los cursos de formación, sino también de un grupo de control formado por aquellos individuos que solicitaron dichos cursos pero que, aun cumpliendo los requisitos, no los realizaron. Este segundo grupo de individuos le permite realizar al autor un análisis cuasi-experimental poco desarrollado en nuestro país, aunque muy común en Estados Unidos, siendo este, probablemente, uno de los aspectos más novedoso de su investigación.

El libro consta de cinco capítulos (a parte de la introducción y las conclusiones), ofreciendo el primero una interesante panorámica de la formación para el empleo en España, así como un extenso recorrido por los argumentos económicos que aconsejan la intervención de las instituciones públicas en la formación no reglada. El segundo capítulo asienta los aspectos en los que se centra el análisis empírico de los siguientes capítulos: el impacto de la formación no reglada sobre el empleo y sobre los ingresos de los beneficiarios de los cursos de formación. A continuación, se exponen los problemas metodológicos de los dos enfoques que se utilizan en los tres capítulos siguientes: el estrictamente econométrico y el análisis cuasi-experimental. Este capí-

tulo, además de necesario para la comprensión del resto del libro, resulta interesante por el extenso repaso que se ofrece, al final del mismo, de los trabajos de evaluación de la formación llevados a cabo en Europa.

El capítulo tercero se dedica a la presentación de las fuentes de información utilizadas para el análisis empírico de los dos últimos capítulos del libro. Estas fuentes de información se componen de varias encuestas realizadas a los trabajadores solicitantes de formación continua y a los desempleados que solicitan cursos de formación ocupacional. De todos se obtiene información mediante encuesta sobre su situación en 1995 y en 1997. Pero además, a los individuos de los grupos de formación ocupacional y de control, se les vuelve a entrevistar en 1998, proporcionando este seguimiento la información necesaria para la evaluación cuasi-experimental que permite estudiar el efecto de los cursos de formación ocupacional en distintos periodos de tiempo: a los 20 meses y a los 32 meses de la realización de los cursos. Con esta metodología, cuidadosamente diseñada, el autor dispone de un seguimiento de las trayectorias de los individuos y –muy importante– de un grupo de control: los que los solicitaron y no accedieron a los cursos.

Los dos últimos capítulos, y probablemente los más interesantes, se dedican al análisis empírico desarrollado para la evaluación de los cursos de formación dirigidos a los dos colectivos de beneficiarios: los desempleados (capítulo cuatro) y los trabajadores en activo (capítulo cinco).

El capítulo cuarto se dedica a evaluar el impacto de los cursos de formación ocupacional, estudiando los efectos brutos que dichos programas de formación tienen sobre la ocupabilidad de sus beneficiarios y la adecuación entre la formación impartida en los cursos y los empleos que estos logran. Este último análisis se realiza desde dos perspectivas complementarias: teniendo en cuenta las respuestas de los beneficiarios a las preguntas que sobre esta cuestión se realizan en la encuesta y desarrollando un análisis cuasi-experimental, comparando los logros laborales de los beneficiarios de los cursos con los del grupo de control, formado este último, tal y como ya se ha comentado, por solicitantes de los cursos que cumplían los requisitos necesarios para acceder a ellos pero que, finalmente, fueron excluidos por falta de plaza. El capítulo se completa con un interesante análisis de los efectos de la formación no reglada en la inserción laboral de los jóvenes.

En el capítulo quinto se realiza una evaluación de los cursos de formación ofrecidos y financiados por el sector público y dirigidos a los trabajadores ocupados, quienes acuden al mismo de forma voluntaria y con el único coste del tiempo destinado a ellos. La evaluación trata de contrastar si este tipo de formación ocupacional protege a los individuos del desempleo y mejora sus ingresos. A pesar de los prejuicios que habitualmente rodean a los programas de formación continua ofrecidos por el sector público, los cuales tienen más un carácter de formación general que específica, se concluye que la inversión pública en formación continua es rentable para los trabajadores que ven aumentar sus ingresos, las empresas que ven aumentar la productividad de aquellos (siempre bajo el supuesto de que mayores salarios están asociados a mayor productividad) y para la administración que puede defender la eficacia de dichos programas.

Es de desear que el futuro se vea plagado de análisis de este tipo, lo que nos permitirá referirnos al presente libro no como un contrapunto, sino como un clá-

sico de la evaluación de programas de formación no reglada en nuestro país. Un aspecto adicional que proporciona un valor añadido al libro es la sencillez y claridad de su exposición, haciéndolo atractivo a lectores con distinta formación y sensibilidad, aspecto de vital relevancia en un tema multidisciplinar como es la evaluación de las políticas de formación para el empleo.

Cecilia Albert Verdú

VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M.: *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGraw-Hill, 2004, 449 pp. ISBN: 84-481-2952-0.

A veces sucede que queremos mejorar en la docencia universitaria y no sabemos cómo. Ocurre que queremos avanzar en la mejora de nuestra programación de las asignaturas, pero nos cargamos de fardos pesados de contenidos científicos que nos impiden dar un paso sobre la comprobación de los aprendizajes. En ocasiones optamos por remendar el plan de estudios de un programa formativo o titulación universitaria, pero en la vida universitaria y en la cultura de un proceso formativo se pueden coser o descoser materias a un plan de calidad, aunque nunca remendar créditos de unas áreas de conocimiento a otras, porque remendar es parchear.

Los profesores Villar Angulo y Alegre de la Rosa desgranan, en *Manual para la excelencia en la enseñanza superior,* cómo puede progresar una institución universitaria cuando afronta desde la verdad la autoevaluación de las programaciones de las materias y las titulaciones. No siempre es fácil hacer ese ejercicio de enfrentarse cara a cara con las fortalezas y debilidades de un programa formativo, y hacerlo sin maquillajes, como poderosa cascada de indicadores de calidad que derrama reivindicaciones de cambio y escrutadoras melodías de valoración que anotan y acotan las versiones de la realidad de los distintos protagonistas que conviven en el espacio universitario.

Pero esa es la propuesta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, inspirándose en el modelo de calidad de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), ha realizado un breviario con los criterios de autoevaluación de los programas formativos universitarios. Sin embargo, hasta ahora, nadie se había planteado plasmar en un libro una invitación con soluciones a los seis grandes criterios que la misma sugiere. Cómo alcanzarlos es la meta, puesto que no basta con que diagnostiquemos la realidad boscosa de la docencia; es preciso dotarnos de estrategias, caminos, ejemplos que sean luces que nos ayuden a recorrer el camino para lograr la excelencia, ese áurea que da pátina de calidad al esfuerzo de cambio y a la meritoria indagación de los enigmas de la práctica.

Manual para la excelencia en la enseñanza superior se abre y cierra con la siguiente actitud: ayudar a todos los agentes de un programa formativo (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios) en su afán por entroncar la autorrevisión de una programación de aula o de un programa formativo con la contigua mejora, que es un lienzo en el que un clavel, por ejemplo, está tintado en clave impalpable, pero que cambia las costumbres de enseñanza.

Para ello se plantean los autores que es preciso lograr el perfeccionamiento de

cada uno de los veinticuatro indicadores de calidad que se estructuran en forma de capítulos, y que son las columnas en las que se sostiene el edificio del libro como posibles visiones de cambio de un programa formativo, de la organización de la enseñanza, de los recursos humanos y materiales, del proceso formativo y de los resultados.

Construido el núcleo del manual a modo de preguntas, siguiendo el diálogo socrático, surgen apartados para cada indicador, hilvanados en cuatro epígrafes que siguen idéntica estructura para los veinticuatro indicadores de calidad que actúan como inquietantes y perseverantes faros. Los cuatro epígrafes muestran el conocimiento existente relacionado con el indicador, las experiencias e innovaciones que lo ejemplifican, la voz susurrada de docentes que la han hecho vida y compromisos que tintineando propuestas integran la carpeta del profesor peregrino y de la institución que quiere avanzar. Como telón de fondo del capítulo, un verso o un pensamiento enlaza conocimiento y vida en un saludo para un monólogo interior.

El libro, además, aporta como inicio y como cierre la conceptualización y evaluación de la calidad de un programa formativo bajo el prisma de un docente ensimismado que desarrolla su experiencia como un modo de autorrealización personal.

Concluye el manual con referencias nacionales y extranjeras y vínculos a sitios *web* actualizados que facilitan al lector el acceso a fuentes documentales a las cuales los autores remiten.

El libro de los profesores Villar Angulo y Alegre de la Rosa tiene emoción y compromiso con las buenas prácticas en la educación superior, con la rendición de cuentas a la sociedad y con la transparencia de las universidades en todos sus órganos y niveles, para mejorar así su grado de calidad, y es también un reto cara a la mejora continua de la calidad docente, investigadora y de gestión.

Considero que este libro será de gran ayuda para las universidades que inician o desarrollan sus procesos de evaluación de titulaciones, para los gestores de las universidades, para los miembros de los comités de evaluación en cualquiera de sus niveles, para los alumnos universitarios –con el fin de que conozcan lo que se espera de ellos y cuál es su importante papel en la calidad–, para el personal de administración y servicios –como parte fundamental de los programas formativos–, y para el profesor universitario –en su afán por mejorar la docencia como agente de un programa formativo–.

La excelencia en la enseñanza universitaria está cantada por los autores en escorzo de espíritu indagador, amontonadas las ideas de ensayistas e investigadores de todos los confines del mundo, con constataciones de la realidad presente y con los testimonios de un profesorado que conoce su destino realista. Anticipadores de un modelo de desarrollo profesional, esta obra es un himno a la constancia del esfuerzo docente cuando los autores escriben: «un profesor realista, ese que tiene poderío para el afrontamiento de la complejidad de la realidad con un discurso inquisitivo, es un personaje que escribe una novela en la noria de su tiempo». La universidad se renueva sin fin.

Pedro Simón de Vicente Rodríguez

FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M.: *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata españo-*

la y francesa. Barcelona México, Pomares, 2003, 320 pp. ISBN: 84-87682-45-2.

El análisis de las políticas educativas ha sido escaso en nuestro país, aunque no por ello una temática alejada de los intereses de profesionales dedicados al ámbito educativo, social, político o económico, ni de los propios ciudadanos y ciudadanas. Las décadas de 1960 y 1980 han sido relevantes para nuestra historia: hemos pasado por una etapa que ha tenido repercusiones importantes –y las sigue teniendo– para el desarrollo de las políticas de igualdad, así como de ciertos grupos sociales con menores posibilidades o en situación de riesgo o exclusión social.

Por ambos aspectos –el vacío en torno al debate sobre la política educativa y la experiencia socialdemocrática–, la obra que se presenta constituye uno de los escasos análisis existentes sobre la temática. A ello se une la especificidad de la época tratada y la coyuntura política analizada, así como los contextos que se comparan y el enfoque que la autora da a la misma. La dictadura silencia debates públicos importantes, como es el caso de la educación. La década de los ochenta es clave debido al debate intelectual que se abre sobre este asunto, que tiene una importancia trascendental respecto al crecimiento económico, del empleo y de la igualdad de oportunidades.

Desde este importante marco de referencia, la autora analiza el efecto que tienen las concepciones ideológicas sobre los diseños de las políticas. Su estudio se centra en dos experiencias concretas que tienen lugar en esta época de la socialdemocracia, como son los casos de España y de Francia. El análisis realizado nos pone de relieve cómo aun partiendo de concepciones ideológicas similares se dan diferencias en las reformas educativas que se realizan, llegando a resultados diferentes en uno y otro caso. Ello lleva a la autora a cuestionamientos sobre qué aspectos son centrales y decisivos para el diseño y el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades educativas.

Lo importante a la hora de estudiar una política social de carácter distributivo, como es la educación, es el diseño de su política, y no sólo la cantidad de recursos que se dedican a la misma. De esta manera se evidencia en la obra, haciendo hincapié en el necesario cambio de mirada hacia quiénes son los colectivos que se benefician en mayor medida de las prestaciones generadas por tales políticas. Está claro que existen intereses políticos que restringen las acciones de los gobiernos. Por este motivo es de especial interés conocer, además de la política educativa y de llevar a cabo un análisis profundo de la misma, los indicadores que se utilizan para ello y no llegar así a conclusiones erróneas.

Partiendo de estos planteamientos, la autora describe y explica cómo se adoptan políticas de igualdad de oportunidades educativas en España y en Francia durante la década de los ochenta y principios de los noventa. Cómo gobiernos de una misma ideología adoptan políticas diferentes, cómo afectan los contextos específicos y los cálculos electorales a las decisiones que toman los gobiernos, cuál ha sido el impacto real de la socialdemocracia en la política educativa, y un sinfín de cuestiones son las planteadas en esta obra y a las que se intentan buscar un sentido y una explicación.

La autora defiende que gobiernos de la misma ideología adoptan diferentes políticas de igualdad de oportunidades educativas según el coste electoral asociado a dichas políticas. Las preferencias

electorales no se plasman tal cual, sino que existen costes que median y pueden cambiar la orientación dada a las políticas. Esto es importante desde y para una educación política de la ciudadanía, a través de la cual se logre un mayor compromiso e implicación social. Apostar por la opinión pública contando con el apoyo de los grupos políticos parece ser la dirección a seguir en el diseño de políticas de oportunidades.

Esta completa obra se distribuye a lo largo de seis capítulos. En el capítulo primero se lleva a cabo un planteamiento teórico y analítico en torno al objeto de estudio. Así, se analizan conceptos relevantes, como el de política de igualdad de oportunidades educativas y pensamiento político de la ciudadanía. Este planteamiento se realiza desde diferentes teorías y líneas de pensamiento y actuación política puestas en marcha, aportando modelos analíticos y herramientas de política educativa e igualdad. También se profundiza en la concepción de la igualdad de oportunidades educativas en la socialdemocracia frente a otras corrientes, en especial el republicanismo y el conservadurismo.

En los capítulos segundo y tercero se lleva a cabo un estudio de la política socialdemócrata de igualdad de oportunidades educativas en España y en Francia. Se realiza un estudio comparado desde los mismos indicadores o factores (relacionados con la organización del sistema educativo, su tamaño, la financiación de la educación, ...), todo ello desde la educación obligatoria y postobligatoria y desde una perspectiva comparativa a través de la cual llega a percibirse la evolución política socialista en cada país.

La atención a una política educativa comparada es una asignatura pendiente en el campo de la investigación. Por este motivo, su atención en esta obra contribuye a debates actuales sobre el papel que juega hoy en día la educación y su labor de erradicación de discriminaciones, así como sobre la lucha por la equidad y la labor que juegan las instituciones y los partidos políticos en todo ello. Ello nos lleva a la necesidad y a la urgencia de atender a la igualdad de oportunidades educativas y priorizar el valor de la educación de la ciudadanía en el pensamiento político. Este libro contribuye a ello.

En los capítulos siguientes, cuarto y quinto, la autora se sumerge en el análisis de las diferencias en las políticas de dichos contextos (instituciones y preferencias sobre la igualdad de oportunidades educativas) y en sus posibles causas. Se pone el acento en la importancia que tienen los cálculos electorales en el desarrollo de las políticas educativas, así como en las estrategias de disminución de resistencias que hacen los gobiernos para amortiguar dichos costes. En el último capítulo se realiza una síntesis crítica del contenido trabajado, aportando una serie de conclusiones e implicaciones desde el estudio comparado de la temática. Ello hace que este trabajo adquiera una visión holística e integral, facilitando la comprensión de su contenido y aumentado la funcionalidad del mismo para la orientación de políticas actuales.

Finalmente, consideramos de interés el aporte de dos interesantes apéndices en los que se lleva a cabo una descripción de las entrevistas realizadas en España y en Francia, y que han sido utilizadas para la elaboración de la obra y como base para la misma. De igual manera, se presentan las encuestas analizadas y consultadas para el estudio comparado de los casos expuestos.

Ni qué decir tiene que la metodología, las técnicas y las fuentes utilizadas son de enorme interés como vía de estudio de la temática. La autora realiza un

análisis comparativo de casos, que permite conocer en profundidad cómo se diseñan, gestionan e implementan políticas, así como las razones principales que pueden favorecerlas o coartarlas. El elenco de entrevistas en profundidad y de fuentes documentales de que disponemos en esta obra es toda una primicia para el lector o la lectora. Sin embargo, por sí sola esta información no tendría valor sin el exhaustivo y profundo análisis que la autora hace de la misma. Con ello aporta una visión integral y da respuesta a las cuestiones de investigación planteadas.

En tiempos de transición política, social, económica y educativa, esta obra llena un gran vacío y aporta pautas para la reflexión y para el debate sobre estas cuestiones. Su contenido nos ofrece pistas para el diseño y la ejecución de políticas, ya sean educativas o no, diferentes a la de los casos comparados pero teniéndolas de ejemplo. Además de acercarnos a las experiencias analizadas y de permitirnos tener elementos para la comprensión y proyección de la gestión política futura, uno de los mensajes más relevantes que nos transmite la autora a través de su obra es la importancia que posee la educación de los ciudadanos y las ciudadanas de un país en el pensamiento político, algo que no es la tónica general en nuestro contexto. La pasividad, en este sentido, puede influir en el diseño de políticas por parte de los gobiernos, en la manipulación electoral, así como en la lucha por las mismas y en la apuesta por su credibilidad.

Magdalena Suárez Ortega

ARIAS RODRÍGUEZ, A.: *El régimen económico y financiero de las universidades públicas*. Salamanca, Oficina de Cooperación Universitaria, 2004, 578 pp.

La autonomía no sólo significa libertad de las interferencias del Estado, sino también aceptación de la responsabilidad; será reconocida socialmente por la clase política y la sociedad en general, sólo si la Universidad hace ver claramente que acepta esta responsabilidad (p. 542).

La obra reseñada analiza de forma minuciosa y exhaustiva los pormenores de la gestión y organización económico-financiera de las universidades públicas españolas. Este análisis es abordado desde un enfoque tanto académico como práctico. Por un lado, desde la perspectiva académica, se puede comprobar cómo el autor ha revisado detalladamente abundante documentación e investigaciones referidas a la gestión universitaria. Por otro lado, desde la perspectiva práctica, el texto explica paso a paso todos los procesos que integran la gestión económico-financiera de una universidad, desde actividades que se realizan una vez cada varios años, hasta procedimientos estandarizados que determinan el día a día del funcionamiento de la institución. De este modo, se pone de manifiesto la larga experiencia profesional del autor en los aspectos analizados. Su trayectoria profesional, con más de quince años desempeñando diversos puestos de gestión universitaria, dota de gran practicidad a los contenidos del texto, convirtiéndolo en un manual básico para todos los agentes implicados en el funcionamiento de la universidad.

Uno de los principales méritos de la obra es incorporar las últimas novedades

introducidas en la gestión universitaria con la aprobación de la *Ley Orgánica 6/2001 de Universidades* (LOU), sin renunciar a ilustrar al lector sobre cómo se desempeñó esta función a lo largo de la historia. Por otra parte, recordemos que la Ley de Universidades fue aprobada con el apoyo exclusivo del por aquel entonces partido en el gobierno, con una clara oposición del resto de partidos y de la sociedad en general. De hecho, fue una de las medidas políticas que generó mayores manifestaciones y protestas en la historia reciente de España. El actual partido en el gobierno, después de las elecciones de 2004, había presentado en el momento de formulación de la ley (2001) nueve enmiendas a la totalidad y un texto alternativo con recomendaciones que fueron desoídas. Es de esperar, pues, que en los próximos años, como consecuencia del cambio de gobierno, se produzcan algunas reformas en las normas que desarrollan la Ley Orgánica de Universidades, por lo que varias de las cuestiones tratadas en el libro pueden verse modificadas en un corto plazo.

La obra se estructura en seis partes claramente diferenciadas. En la primera, y a modo de introducción, se relatan los antecedentes históricos de la gestión económico-financiera de las universidades, dedicándole especial atención a las últimas reformas normativas que influyen directamente en este ámbito. A continuación, se analiza para diferentes países (España, Estados Unidos y algunos de la Unión Europea) el «reparto» de la autonomía universitaria entre los distintos agentes implicados, en particular, entre las administraciones públicas y la oligarquía académica, dos de los vértices que, junto con el mercado, conforman el triángulo de la coordinación de Clark.

El segundo bloque podría entenderse como un «organigrama» que refleja los órganos y personas encargadas de la gestión académica, así como las actividades que por ley le corresponden. Su lectura es fundamental para comprender mejor el complicado mundo de la burocracia universitaria, no sólo para los profanos en la materia, sino también para los miembros de la comunidad universitaria.

Una vez que ya se ha adquirido una ligera noción de la gestión económico-financiera de la universidad y del papel que juega cada órgano, el lector se ve inmerso totalmente en el día a día de tales procesos, ya que las cuatro partes siguientes, ordenadas siguiendo la aplastante lógica de la teoría de la administración, constituyen el contenido fundamental que da título a la obra. Así, el tercer bloque describe minuciosamente el proceso de programación y de presupuestos de la universidad, desde los niveles más globales; esto es, el establecimiento de la planificación estratégica que determina los objetivos a largo plazo de la institución, hasta los más tácticos, con la elaboración y ejecución del presupuesto anual.

Las dos partes siguientes se destinan a la descripción y análisis de todas y cada una de las partidas que integran el presupuesto universitario, tanto por el lado de los ingresos como por el de los gastos. A través de este proceso el autor no elude temas colaterales ciertamente polémicos, tales como la consideración de los remanentes de tesorería o la contabilidad creativa y la ingeniería financiera utilizadas para esquivar ciertas normas; más bien al contrario, demuestra una gran valentía al introducir estos aspectos en la obra, valentía que sólo puede venir avalada por su profunda experiencia.

Por último, en todo presupuesto es necesario ejercer un control, tanto interno como externo, de su ejecución. Con el análisis de estos procesos en la sexta parte, el autor pone de manifiesto los vín-

culos directos entre autonomía universitaria y rendición de cuentas. Al igual que sucede en las finanzas, donde rentabilidad y riesgo siempre van unidos (sólo cuando se asume un mayor riesgo se puede obtener una mayor rentabilidad), en el mundo universitario, y en general en el ámbito de la gestión pública, cuando se incrementa la autonomía de las instituciones se les exige una mayor responsabilidad.

El autor cierra esta obra tan completa señalando algunos de los principales retos y problemas que ha de afrontar la Universidad española y los agentes implicados en su gestión. Las universidades españolas, aunque con cierto retraso con respecto a sus compañeras europeas, han comenzado a aceptar que una mayor autonomía implica mayor responsabilidad y rendición de cuentas. Ahora bien, como cualquier persona que rinde cuentas y demuestra que su trabajo ha sido adecuado, espera recompensas por ello, de ahí que la mayor rendición de cuentas implique la necesidad de un mayor compromiso también por parte de las administraciones públicas. En particular, las nuevas regulaciones, tanto españolas como europeas, establecen cambios importantes que exigen un enorme esfuerzo financiero a los gobiernos, esfuerzo que hasta el momento ni siquiera se ha cuantificado. No se ha reflexionado suficientemente acerca de cuánto costará la adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior, o cómo afectará a los puestos académicos el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (más conocido por sus siglas en inglés ECTS). A la hora de negociar, administraciones y Universidad siguen empeñadas en exigir y rendir cuentas por el pasado, cuando urge mirar hacia el futuro que, a muy corto plazo (recordemos la fecha límite impuesta por Bolonia, 2010), se le avecina a la Universidad española.

Fuera de lo que estrictamente es el texto, la bibliografía aportada por el autor, de la que forma parte activa, proporciona a la obra de un gran «valor añadido», ya que constituye un auténtico compendio de las investigaciones más novedosas y recientes en el ámbito de la gestión universitaria.

Obras como esta son imprescindibles, no sólo para el gestor universitario, sino también para todas aquellas personas preocupadas, al igual que Giner de los Ríos, Azcarate y Salmerón, por la «cuestión universitaria». Es más, como ya se hace con este texto, resultaría de gran utilidad que el autor continuase su trabajo de revisión y actualización de los aspectos de la gestión económico-financiera a medida que se vean modificados por la aprobación de nuevas regulaciones. No cabe duda de que esta labor sería de gran ayuda para los que día a día tenemos que desempeñar tareas universitarias y carecemos del conocimiento y la experiencia del autor en este ámbito.

Sara Fernández López

GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (Coord): *El sistema educativo: una mirada crítica*. Madrid, Praxis, 2004, 248 pp. ISBN: 84-7197-804-0.

Esta obra ha nacido bajo los auspicios de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, cuyo director es uno de los coordinadores del volumen. Reúne en doce capítulos otras tantas contribuciones de reconocidos autores que tratan de establecer colectivamente el estado de la cuestión en torno al sistema educativo español.

La obra se ha publicado en enero de 2004, justo después del debate y aprobación de la nueva Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE), pero antes del cambio de gobierno en marzo de 2004. En buena parte de los capítulos late una preocupación por los aspectos regresivos de la LOCE o una crítica explícita contra la política de restricción de inversiones del Partido Popular, en particular en el ámbito de la enseñanza pública. Los autores no son, por lo general, benévolos con la gestión educativa del anterior gobierno y se muestran pesimistas en sus prospectivas de futuro. Pero después de las elecciones del pasado marzo y del inesperado cambio de partido en el gobierno, parte de los comentarios vertidos en los distintos capítulos ya no tienen sentido. Nos encontramos ante uno de los problemas de este tipo de obras: tienen una vigencia limitada. Pero, pese a ello, para quienes tienen conocimientos fragmentarios del sistema educativo o para quienes no han seguido de cerca sus evoluciones recientes, esta obra tiene una indudable utilidad por la amplitud de dominios visitados y la acumulación de datos que contiene.

Como en toda obra de varios autores las desigualdades de tratamiento de los temas son inevitables y hay que sobrellevar con alguna paciencia la disparidad estilística y de profundización en la exposición de las distintas materias abordadas. De entre los capítulos más interesantes debo destacar el primero, en donde Luis Gómez Llorente hace una sentida y detallada exposición de la historia reciente de la educación española centrada en la idea de democratización a todos los niveles. Comienza con los intentos enunciados –y luego forzadamente abortados– de la Segunda República, prosiguiendo con el oscuro túnel del franquismo y deteniéndose especialmente en los intentos modernizadores que comienzan en la Ley General de Educación de 1970 y luego en las siguientes leyes educativas (LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG) hasta la reciente y paralizada LOCE. Especialmente clara es su reconstrucción de lo que fue la transición en materia educativa y no sólo desde el punto de vista normativo, sino desde el impulso de los movimientos asociativos, en particular del profesorado. Este impulso cristalizó en la producción de un género de documentos titulados *Alternativas a la enseñanza,* de cuyo espíritu renovador lamentablemente no queda tanto treinta años después. Es también instructiva la exposición de la devolución de poderes a la ciudadanía que se introducía en la LODE, donde el Estado, pese a financiar la totalidad de la enseñanza, no reservaba a sí mismo su control absoluto, como exige la lógica capitalista de «quien paga, manda», sino que introducía modalidades para compartir dicho control con padres, alumnos, ayuntamientos y profesorado, con unos mecanismos que es justo reconocer que nunca funcionaron como estaba previsto.

Notable es también el capítulo dedicado a las desigualdades ante la educación, redactado por Mariano Fernández Enguita. El análisis de las desigualdades queda estructurado en cuatro frentes: a) el de las mujeres, que han ganado mucho terreno cuantitativo y cualitativo en los últimos decenios, pero a quienes aún les queda por recuperar la igualdad con los hombres en el acceso a puestos directivos, en el acceso a carreras técnicas y sobre todo en igualdad real en el hogar; b) el de las clases sociales, con un análisis claro y decidido donde quedan como principales beneficiados en el actual sistema educativo no tanto los capitalistas y propietarios al modo tradicional como las clases directivas; es decir, los gestores de los bienes de capitalistas y propietarios; c) el de las etnias, con una disminución de los tradicionales problemas étnicos

presentados por la población gitana, compensada por la aparición de nuevos problemas de la mano de inmigrantes de diferentes orígenes y culturas; y, por último, d) las desigualdades provenientes las oposiciones territoriales (rural/urbano, barrios ciudadanos/barrios periféricos) y de las diferencias en competencias y gestión de las distintas autonomías y municipios. Se echa de menos la inclusión entre las desigualdades de las diferencias en enfoque y gestión de las dos redes educativas, pública y privada, y quizá también de los distintos tratamientos lingüísticos en la escuela, que el autor quizá creyera reservado a otros participantes en esta obra colectiva.

Alejandro Tiana, actual Secretario General de Educación e historiador y comparativista reconocido, aborda también las desigualdades en su análisis macro-educativo de los procesos de escolarización y financiación. Se muestra lúcido e informado en su exposición sobre las dificultades en alcanzar la escolarización real, conseguida mucho más tarde que la escolarización normativa a lo largo de los años setenta y ochenta. Aquí sí se incluye un buen análisis de las dos redes educativas, pública y privada, con sus disparidades regionales, su evolución reciente con crecimiento de la privada bajo el gobierno del Partido Popular y la importancia que esta tiene en España en comparación con otros países europeos. Asociado al problema de las redes está el de la repetición de curso, la faceta más llamativa del denominado «fracaso escolar», y que incide de modo desigual en ambas redes educativas. Por último examina la financiación global del sistema educativo, que experimenta una disminución progresiva después del máximo alcanzado en 1993 (6,1% del PIB), sin olvidar que internacionalmente estamos en el grupo de cola en cuanto a gasto educativo, especialmente en el campo de la educación superior.

De un modo muy parcial y con conciencia de no mencionar siquiera otras contribuciones notables, debo también llamar la atención sobre el retrato que de la juventud actual se ofrece en el capítulo segundo (escrito por Jurjo Torres), caracterizada por su espíritu de rebeldía y su cultura del mando a distancia y de la inmediatez de las satisfacciones. Retrato que encuentra su correlato en la descripción del capítulo cuarto (escrito por Jesús Palacios y Susana Menéndez) de los cambios sufridos por las familias, que se han vuelto más pequeñas y más diversas con padres más democráticos (o más pasotas, según se mire), y con las dificultades de socialización entre alumnos de diferentes edades –que tradicionalmente se realizaba en la calle, pero que ahora se ve impedida por la prolongación del tiempo de estancia en la escuela o en actividades extraescolares–.

Las escuelas, por su parte, (capítulo octavo de Ángel San Martín y Francisco Beltrán) han cambiado menos que los alumnos y arrastran problemas organizativos a los que no se les ofrece solución decidida. Ni la autonomía de los centros es una auténtica autonomía, ni los directores se sienten con el respaldo y la autoridad necesaria para dirigir, ni la participación en los centros es todo lo sincera y respetuosa con las reglas de juego de lo que se proclama, ni la inspección termina de tener un necesario estatuto estable. El profesorado, por su parte (capítulo séptimo, varios autores), no puede ya reivindicar ser excluido de su responsabilidad en el fracaso escolar. Se queja de falta de prestigio social, pero es, junto al de Portugal, el mejor pagado de Europa, y la ratio alumnos-profesor no hace sino evolucionar en el sentido que siempre ha reivindicado. Sufre de envejecimiento y de

feminización creciente. Tres de cada cuatro profesores trabajan en la enseñanza pública; es decir, son funcionarios y como tales tienden a estar aquejados de algún grado de «burocratitis». Es un colectivo que parece lastrado con demasiadas inercias y demasiadas resistencias a los cambios y que a veces se muestra menos concernido de lo deseable por las dificultades de los alumnos que ha de atender.

El capítulo décimo, redactado por Gimeno Sacristán, compilador así mismo del volumen, bien podría servir como conclusión de todo el libro, aunque no ocupa la posición final. Es un capítulo dedicado a reflexionar sobre el concepto de calidad en el sistema educativo y sobre las modalidades de su medición. En él se valora la importancia de la recogida de información sobre la empresa educativa y se advierte que los resultados educativos no siempre se manifiestan en los productos naturales de la educación (rendimiento del alumnado, tasa de repetición de curso). Gimeno se queja de que se midan más los efectos que los procesos, que son los que los producen. Analiza diversas estrategias de medición como las medidas que comparan con un criterio preestablecido, las medidas de auto comparación en el tiempo (y la pobreza relativa de este tipo de datos de tendencia en España) y las de comparación con otros países de nuestro entorno. Especial importancia otorga a los índices de idoneidad o de retraso como síntoma de desajuste en la conducción del sistema.

También es muy recomendable el último capítulo, de Jesús Jiménez, dedicado a la educación en las CCAA, por la claridad y organización de la exposición y por la cantidad de datos comparativos, difíciles de obtener algunos de ellos, sobre la realidad educativa en las autonomías. En este capítulo, de un modo especial, la calidad de la investigación se aúna con la claridad de la exposición.

Muchos otros temas interesantes y/o llamativos son enunciados en esta obra, generalmente con un desarrollo que sabe a poco. En resumen, es un libro útil y de lectura estimulante y nutritiva. Pero léase pronto, porque el sistema educativo no se detiene en su evolución y este libro quedará pronto desfasado.

Ramón Pajares Box

MARUJO, H. A. et al.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid, Narcea, 2003, 125 pp. ISBN: 84-277-1377-0.

Vivimos un momento histórico en el que los modelos de vida han mejorado sustancialmente con respecto a décadas anteriores, gracias a factores como los avances en salud, el desarrollo de las economías, los avances tecnológicos y la cobertura de la educación. Vivimos más del doble del tiempo del que vivíamos hace apenas cien años y, sin embargo, el pesimismo nos embarga como nunca antes. Cada vez nos cuesta más ver, observar y actuar de manera positiva. Tendemos hacia la perfección, huimos del fracaso, lo que nos hace vivir bajo una deshumanizada presión hacia el éxito.

Como educadores, nos sentimos quizá un poco más frustrados, escépticos y deprimidos que los demás, con los hombros hundidos bajo el peso de la responsabilidad, el exceso de trabajo y de preocupaciones y de los miedos que nos asaltan. Si los adultos viven globalmente insatisfechos e infelices, tensos y desanimados, quejosos y ansiosos, ¿cómo van a

conseguir trasladar a los más jóvenes mensajes de alegría, esperanza, fe en sí mismos y en el futuro?

Por fortuna, nos encontramos ante una publicación que pretende ser un arma eficaz en la lucha contra la cultura de la desesperanza y de la apatía que parece invadirnos. En un mundo tan deshumanizado y pesimista como el que nos ha tocado vivir, este tipo de publicaciones constituye un verdadero tesoro, un auténtico manual de autoayuda y mejora, no sólo de nuestra vida profesional, sino también personal, que debería ser leído y releído una y otra vez. Se trata de un manual práctico de entrenamiento del optimismo dirigido a educadores, pero también a los padres y, en general, a todas aquellas personas que muestran cierta inseguridad para emprender unos vuelos más altos, a los que están molestos e insatisfechos con su vida, a los que creen que aún es posible el cambio.

¿En qué consiste este cambio? Consiste en pasar de ser una víctima –óptima disculpa para no cambiar– a ser capaces de controlar nuestra propia vida, a ser optimistas y a tener fe y esperanza en nosotros mismos. Siendo tan necesarios para funcionar bien y con éxito, el optimismo y la esperanza son tremendamente esquivos. Al parecer, la mitología griega tenía razón al mostrarnos que la esperanza, lo único positivo que contenía la caja de Pandora, continúa encerrada dentro de ella.

Como muestran los autores de este libro, la escuela es vista, en muchas ocasiones, como un lugar de sufrimiento para educadores y alumnos. El cansancio se debe, en gran medida, a que soportan unas condiciones negativas y estresantes que incluyen desgaste físico y emocional. A su vez, los alumnos ven la escuela como el lugar donde se les exige trabajo intenso, rendimiento satisfactorio, pasividad, obediencia y control, dando una excesiva importancia al éxito escolar en detrimento del desarrollo personal.

Los maestros son quizá una de las clases profesionales en las que el cambio es más lento y difícil de desencadenar. Las razones son innumerables, profundas y justificables, pero si hay algo que precise la escuela de nuestros días, es una metamorfosis.

Este libro presenta el pesimismo como un hábito de pensamiento fuertemente arraigado entre nosotros y en la escuela, que habitualmente fluye de forma bastante automática y del que difícilmente tomamos clara conciencia, precisamente por lo automatizado que está y por la rapidez con que un pensamiento negativo gatilla al siguiente, y así hasta abrumarnos.

Por ello, los tres autores de esta publicación nos quieren enseñar a vencer el pesimismo, a ver las dificultades y los errores como oportunidades de aprendizaje ante la vida para hacernos más fuertes y mejorar nuestra autoestima. De ahí que enfaticen, a lo largo de los 19 capítulos que componen el libro, la idea de que el optimismo es una destreza que puede ser enseñada, aprendida y desarrollada. Además de enfatizar esta idea de un modo teórico-explicativo, los autores incluyen también una serie de ejercicios ágiles y útiles que nos permiten empezar nuestro entrenamiento particular en la filosofía del optimismo, aprendiendo así a encarar los problemas cotidianos escolares y personales, y a aceptarlos de la mejor manera posible.

Desde esta publicación se insta, tanto a padres como a educadores, a un cambio de las actitudes, valores y pretensiones con el fin de romper ese círculo educativo restrictivo que, de seguir perpetuándose, tenderá a mantener desalentada a toda una generación desde la infancia. Los autores se muestran firmes en la idea de

que esta transformación necesita una serie de actores –maestros y padres– que preconicen un optimismo activo o participante en sus respectivos entornos –escolar y familiar–. No cabe el esperar o soñar con que la vida cambie a mejor, sino que es el propio sujeto –con sus interpretaciones, creencias y expectativas– el que determinará una mayor positividad en lo que le ocurra. Como dice el poeta Antonio Machado, son siempre los caminantes quienes hacen los caminos.

Hay una ley de la naturaleza mística y
maravillosa, que dice que tres de las
[cosas
que más ansiamos en la vida –
[felicidad, libertad
y paz de espíritu– se alcanzan siempre
[cuando se
las damos a otra persona.

Esto es, precisamente, lo que debe hacer la escuela y lo que tratan de enfatizar los autores a lo largo del libro: mostrar que hay una vida intensa e historias de optimismo entre profesores, alumnos y padres, que las dificultades se pueden vencer, los dramas y desgracias superar y, sobre todo, que con pasión, convicción y mucho optimismo se puede llegar hasta donde se quiera. La vida no es fácil, pero en nuestras manos está el hacerla bella.

Noelia Martínez Mesones

O´ BRIEN, T. y GUINNEY, D.: *Atención a la diversidad en la enseñanza y en el aprendizaje*. Madrid, Alianza Ensayo, 2003, 211 pp. ISBN 84-206-3396-8.

La atención a la diversidad constituye hoy uno de los factores de calidad de cualquier sistema educativo. Mucho se ha publicado recientemente en relación a la diversidad; sin embargo, a diferencia de muchos libros relacionados con esta problemática, O´Brien y Guinney plantean la diversidad como parte integral del aprendizaje y no como un añadido en situaciones en las que surgen problemas con algunos alumnos.

El libro aborda la diferenciación/diversidad desde una perspectiva amplia y al mismo tiempo desde un enfoque preciso sobre las interacciones individuales. En el capítulo primero, presenta una panorámica sobre los aspectos que rigen la comprensión de la diversidad y los principios aplicables a la práctica real. En este capítulo, como a lo largo del libro, se emplea el término diferenciación/diversidad, porque como indican los propios autores, con arreglo a la legislación del Reino Unido, se estipula que todos los niños tienen derecho a un plan de estudios amplio, relevante y equilibrado. La perspectiva planteada por O´Brien y Guinney es que la atención a la diferenciación y a la diversidad ha de ser un proceso integrador y que únicamente cobra sentido si es un proceso para todos. El niño tiene derecho a seguir un plan de estudios diferenciado según sus necesidades educativas, lo que implica una adaptación del currículo a sus características individuales. De este modo, el currículo cobra sentido y es asequible al alumno, constituyendo lo que los autores denominan *aprendizaje fundamentado.* Cuando los alumnos son tratados de igual modo y tienen que aprender los contenidos de la misma manera, estamos ante un *aprendizaje distante.* Este aprendizaje se basa en la igualdad de tratamiento, pero, en realidad, crea dificultades en el aprendizaje, mientras que el *aprendizaje íntimo* conecta con el alumno como individuo y le ayuda a desarrollar la comprensión del «yo».

Los principios de atención a la diversidad, según los autores, son siempre los mismos (todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, todos los niños pueden aprender, el aprendizaje es un proceso que implica relación mutua, etc.), mientras que la aplicación de la diferenciación tiene que ser distinta.

La relación entre enseñanza y aprendizaje es el tema central del capítulo segundo. Esta relación implica reflexionar sobre la relación entre profesor y alumno. Se plantea el aprendizaje no como algo exclusivamente limitado a los procesos cognitivos, sino que también abarca los factores emocionales y sociales. Por otra parte, la enseñanza no se produce en un ámbito aislado, sino que lo que el profesor lleva a cabo en el aula está influenciado por factores sociales, culturales y políticos. La estructura fundamental del entorno de aprendizaje y enseñanza está constituida por los sistemas de creencias del profesor respecto al proceso que establece con los alumnos con los que trabaja. Aunque existen varios modelos que describen la relación profesor-alumno y, aunque los autores admiten que puede ser de una simplicidad intrínseca aplicar un modelo único, en esta publicación se opta por una interpretación psicoanalítica, estableciendo un vínculo muy estrecho entre el desarrollo y la nutrición como soporte de la relación entre profesores y alumnos. En el Reino Unido se han creado, a partir de los años sesenta, grupos de nutrición para alumnos con problemas sociales y emocionales, procedentes de familias en situación de ruptura, con el propósito de contrarrestar las interacciones negativas, creando situaciones docentes en las que se tienen en cuenta las experiencias intrínsecas de la infancia. En estos grupos, el alimento es símbolo de relación.

Los resultados de la relación profesor-alumno constituyen el objeto de estudio del capítulo tercero. El resultado perseguido en esa relación entre el profesor y el alumno es, sin lugar a dudas, el aprendizaje. No obstante, cuando un profesor enseña no implica que necesariamente el alumno aprenda lo que el profesor propone. La suposición de que enseñar equivale a aprender, sugiere una relación igual y equilibrada entre profesor y alumno, equilibrio basado en que uno enseña y otro aprende. Esto, sin embargo, no suele ser así, ya que esta relación no siempre es igual, y ello puede ser consecuencia de varios factores vinculados a lo explícita que sea la enseñanza, según el modo en que se aborde y el marco en que se produzcan enseñanza y aprendizaje. Establecida la relación profesor-alumno, los autores presentan posibles resultados. La mejor relación profesor-alumno se produce cuando el profesor enseña con éxito lo que pretende y, mediante ello, el alumno aprende bien lo que se pretende; otra relación vendría definida cuando el profesor enseña con un valor elevado, pero el valor del aprendizaje ha sido menor que el previsto por el profesor. Un resultado distinto lo constituyen aquellas situaciones en las que el profesor ha enseñado por debajo del valor esperado, pero el aprendizaje ha sido fructífero. La peor situación de la relación se produce cuando el valor de la enseñanza del profesor está por debajo del valor esperado y el valor del aprendizaje es también inferior. Como los propios autores indican, estas relaciones representan un concepto simplificado de las relaciones profesor-alumno y no se tienen en cuenta las variables de la complejidad de la interacción individualizada profesor-alumno.

«Enseñanza dinámica y aprendizaje dinámico», es el título del capítulo cuarto en el que los autores abordan los cuatro factores que influyen en la capacidad del aprendizaje de los alumnos: factores interactivos, pedagógicos, emocionales y

sociales. En un sistema diferenciado de enseñanza y aprendizaje se acentúa la importancia de sintetizarlos para que el alumno pueda desarrollar la autonomía y la conciencia de sí mismo. Sólo cuando los cuatro factores se unifican e integran en relación con las necesidades de aprendizaje del alumno en concreto, se produce el aprendizaje fundamentado.

La importancia de averiguar los constructos personales y la diversidad es abordado en el capítulo quinto, fundamentando dicha utilidad en la medida que se procura un método de indagación para averiguar lo que la gente cree, cómo y por qué. Permite conocer cómo un alumno percibe a los otros, o hasta que punto un alumno con discapacidad física está incluido socialmente. O'Brien y Guinney presentan un método para averiguar y medir los constructos personales de los profesores y de los alumnos. ¿Cómo ven los profesores a los alumnos? ¿Cómo ven los alumnos la enseñanza? ¿Cómo se les da voz a los alumnos en el sistema de aprendizaje? Se muestra, asimismo, cómo se utilizó la Psicología de Constructos para examinar cómo elaboran los alumnos los constructos sobre el sistema de enseñanza en el que aprenden.

El capítulo sexto está dedicado a la aplicación del pensamiento fluido que procura atribuciones positivas relacionadas con uno mismo y con los demás en contraste con el pensamiento fijo que puede provocar atribuciones negativas tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Hay personas que prefieren encontrarse en situaciones en las que pueden mejorar su reflexión lanzando ideas a los demás. Este sistema de reflexión mutua es particularmente relevante para el profesor. Aunque todos los docentes tienen que adoptar decisiones rápidas en relación con el contexto, éstas emanan, según los autores, de un proceso planificado de enseñanza y aprendizaje fundamentados: *la diferenciación*.

El docente reflexivo ha de ser capaz de establecer conexiones y pensar sobre la marcha para que los contextos de aprendizaje y los resultados sean viables según lo previsto o por adaptación. Hay profesores que saben desactivar muy bien conductas problemáticas y que reaccionan positivamente a preguntas comprometedoras. Para ellos, la situación problemática es percibida como algo que puede ser positiva. El propósito de los autores es analizar el pensamiento orientado que se produce en esas situaciones y que es una forma de diferenciación en la práctica.

Este tipo de pensamiento lo estimulan cuatro cuestiones principales que ilustran cualquier situación en que hay que adoptar decisiones: ¿quién soy yo? ¿Quién es él/ella? ¿Quiénes son ellos? ¿Qué está sucediendo? ¿Cuál podría ser la solución? Este marco reflexivo no es sólo aplicable a situaciones problemáticas, sino que también es relevante para el análisis de experiencias que funcionan bien.

Los modelos de aprendizaje constituyen el objeto de estudio del capítulo séptimo, que parte de la consideración de que para el aprendizaje fundamentado es esencial reflexionar sobre cómo se aprende y cómo aprenden los alumnos. Para el análisis sobre esta reflexión, se centran en tres vías o hilos argumentales de pensamiento que son, en efecto, vías o caminos de aprendizaje diferenciado. La primera vía se refiere al contexto social del aprendizaje, que toma como marco psicológico a Vygotsky porque presenta una visión optimista de las capacidades del ser humano y que trata la diferenciación desde la perspectiva de que todos somos aprendices y la enseñanza es algo para todos y no sólo para unos cuantos. O´Brien y Guinney abogan por un modelo más basado en las necesidades de los

alumnos que en las dificultades. Centrarse en las dificultades de los alumnos refuerza los modelos de déficit en los que el proceso docente se percibe como excesivamente difícil con determinados individuos o grupos. La segunda vía se refiere a los aspectos cognitivos del aprendizaje, teniendo en cuenta que es mejor verlos agrupados y no aislados, una agrupación en la que entran también los aspectos relacionados con las emociones, la conducta y la autoestima. Se cierra el capítulo con la siguiente frase: el modelo del proceso cognitivo es aplicable a todos los alumnos y a cualquier contexto de aprendizaje.

El capítulo octavo se inicia con otra afirmación: la autoestima no existe. Con esta sentencia los autores no pretenden dar menos importancia a los factores emocionales relacionados con la personalidad o concepto de uno mismo, sino que pretenden decir que la autoestima en sí no es algo «real»: es un constructo descriptivo y explicativo que no existe en la forma en que constantemente se utiliza en los sistemas educativos. Consideran que debe definirse en términos que demuestren que varía según la persona y el contexto. En un aprendizaje fundamentado habrá de basarse en un término que denote qué sucede en la realidad.

El último capítulo del libro se dedica al estudio de tres casos, de los que exponen dos. El tercero es «virtual», puesto que esperan que lo facilite el lector. Estos casos tienen por objeto fomentar la reflexión critica individual y compartida, que no se centra exclusivamente en los aspectos cognitivos, sino que también se examinan los factores emocionales y sociales. Al final de la descripción de los casos, los autores añaden unas preguntas como orientación y análisis para permitir al lector determinar cómo favorece en cada caso el equilibrio entre factores pedagógicos, emocionales, cognitivos y sociales.

Como epílogo, los autores presentan algunos consejos que les dieron sus propios alumnos. Con sus propias palabras, dicen los autores que han «configurado nuestro propio aprendizaje», atribuyendo al alumno el papel de profesor y al profesor el papel del alumno dentro de un ciclo constante de cambio. Un ciclo que implica aprender y enseñar y que continúa con reaprender y reenseñar .

Alicia Rivera Otero

DOMÍNGUEZ, G.: *Vivir la escuela desde una práctica reflexiva, crítica e investigadora.* Madrid, Ediciones de la Torre, 2000, 254 pp. ISBN: 84-7960-310-0.

La mejora de la actividad docente requiere un conocimiento más profundo de lo que sucede dentro de las aulas. Consciente de esta necesidad, la autora recoge en esta obra escenas extraídas de su dilatada experiencia como maestra en el segundo ciclo de Educación Infantil, ofreciendo una trayectoria profesional innovadora bajo la que subyace una visión interactiva y reflexiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, tras una breve introducción, en el capítulo denominado «Planteamiento educativo» se describen estas bases en las que se apoya la tarea educativa, el marco teórico al que se vincula la práctica. Así, entre los objetivos educativos, se destaca como meta más ambiciosa el crecimiento armónico de los niños y niñas, en el que su conducta se desarrolle y manifieste de forma racional,

autónoma y responsable. Por otro lado, en cuanto a los principios metodológicos que orientan la intervención, se subrayan aquellos derivados de una concepción constructivista que parta del nivel de desarrollo del alumnado y asegure unos aprendizajes significativos.

Ya en la segunda parte de la obra, se presenta propiamente la relación de ejemplos, de experiencias educativas que conjugan esta fundamentación con la práctica del aula, estableciendo una relación dialéctica entre ambas que revela la coherencia del conjunto. Con el fin de facilitar su lectura, el sustancioso material se estructura en cinco bloques de acuerdo al predominio de unos u otros temas (pensamiento, lenguaje, valores, sentimientos y familia-entorno), aunque durante su desarrollo –dado su tratamiento globalizador– lógicamente aparezcan valoraciones relativas a otros contenidos. Los capítulos resultantes son los siguientes:

- «Pensar para vivir de forma autónoma» (episodios referidos al pensamiento).
- «Hablar para comunicar y aprender» (episodios referidos al lenguaje).
- «Tratar a los demás como quisiéramos ser tratados por ellos» (episodios centrados en los valores sociomorales y afectivos).
- «Expresar los sentimientos como toma de conciencia de los mismos» (episodios referidos a los sentimientos).
- «Interacción con las familias y el entorno como fuentes de aprendizaje» (episodios referidos a la relación con las familias y el entorno).

Cada uno de estos capítulos recopila tres experiencias reales, que se presentan haciendo referencia a aquellas ideas en las que la maestra se basa y mostrando los recursos utilizados en relación con los contenidos citados. Asimismo, cada experiencia es analizada y valorada para no quedarse en la anécdota más o menos vistosa. Igualmente, todas ellas están ampliamente ilustradas con fotos y trabajos del alumnado y contienen un apartado final de bibliografía sobre los contenidos específicos del tema desarrollado.

Recogidos con la máxima fidelidad posible, estos quince episodios están tomados de las anotaciones registradas en los diarios de clase. Precisamente, en el capítulo dedicado al pensamiento se incluye un artículo que tiene un sentido diferente a los demás, «Apología del diario escolar». En él se alude a la experiencia de la autora en la utilización del diario de aula como valiosa herramienta para la reflexión. Se habla, pues, del pensamiento referido no a los infantes y a las capacidades que se intentan desarrollar, sino a la propia maestra. Su inclusión obedece a una sugerencia implícita: es difícil conseguir una intervención educativa como la que se propugna si personalmente no existe implicación en las metas que se persiguen; no es muy coherente pretender que el alumnado sea crítico si no lo es el profesorado. De esta manera, se concibe la reflexión-evaluación como el binomio ideal para fomentar en el profesorado su desarrollo profesional puesto que en el diario de clase queda constancia, a partir de los observado en el aula, de las posibles incidencias, de los progresos de los discentes y de la propia evolución del docente.

Así, si bien el principal método utilizado para la evaluación en Educación Infantil es la observación, se pueden utilizar otras inestimables fuentes de información como son los trabajos del alumnado o las conversaciones/entrevistas con sus familias. La autora incide en este último

aspecto, entendiendo que la responsabilidad educativa es una responsabilidad compartida con las familias. Por ello, particularmente en el quinto bloque, se exponen algunas estrategias tanto para mantener una relación fluida con las familias y fomentar su participación, como para tomar en consideración el entorno físico y sociocultural del alumnado.

Es notable el grado de curiosidad y atención que los niños y niñas pueden manifestar, si se les brinda la oportunidad de hacerlo y siempre que los contenidos se introduzcan en contextos que les resulten cercanos y atractivos. El papel del profesorado y de los progenitores no ha de limitarse a satisfacer esta curiosidad con respuestas o explicaciones adecuadas, sino alentar su deseo por conocer y participar. En esta medida, según como vivan estas experiencias (su calidad, cantidad, variedad, etc.), sus competencias se irán desarrollando al mismo tiempo que van construyendo un conocimiento del mundo cada vez más completo.

Para suscitar este amor por el conocimiento en general y por ellos mismos en particular, resulta fundamental ofrecer un ambiente flexible, estimulante, de comprensión y respeto. Éste es, precisamente, el escenario en el que se desenvuelve la obra. No obstante, se afirma que «al presentar exclusivamente episodios positivos no pretendemos desvirtuar la realidad mostrándolos como prototipos representativos de todo lo que sucede en el aula. Sería una pretensión absurda por nuestra parte aspirar a que el ingenuo lector diera credibilidad a tan idílico retrato» (p.107). Los ejemplos positivos obedecen más bien a la intención de poner de relieve cómo niños y niñas de edades tempranas, con el apoyo de profesorado, pueden ir progresando en los contenidos expuestos.

De hecho, la autora refleja cómo curso tras curso ha podido verificar la gran capacidad que el alumnado de Educación Infantil tiene para estructurar sus argumentaciones coherentemente a partir de las aportaciones de los demás, para respetar otras perspectivas y para ofrecer alternativas. Se destierra entonces la idea de que los más pequeños son incapaces de reflexionar y tomar decisiones. Por el contrario, se aboga por fomentar el pensamiento crítico desde las edades más tempranas, ya que la posibilidad de un desarrollo autónomo será más factible cuanto más pronto se inicien estos aprendizajes.

Es sabido que en la infancia se inicia la construcción de la personalidad y que las primeras actitudes y conductas comienzan entonces a fraguarse. La creación de hábitos positivos en este momento será la base desde la que se articulará el desarrollo ulterior. La naturaleza y las características de la educación infantil obligan a una práctica educativa flexible e innovadora de la que podemos encontrar ejemplos en este volumen. De hecho, el libro forma parte de una colección de materiales educativos críticos, centrados en el desarrollo de la autoformación y en el trabajo cooperador y creativo.

Con unos episodios llenos de ternura, creatividad y buen hacer, destila ilusión y plena confianza en las enormes posibilidades de la Educación Infantil, poniendo de manifiesto la porosidad y potencial de desarrollo de los niños y niñas, así como su disponibilidad para el acceso al conocimiento, tantas veces desconocida o infravalorada. Amena y de fácil lectura, se trata en definitiva de una obra altamente recomendable para los padres y madres, para el profesorado de esta etapa (tanto para los que inician su andadura y necesitan orientación como para los que desean renovar sus añejas prácticas con buenas

ideas) y, en general, para todas las personas interesadas en la Educación Infantil.

Juana Savall Ceres

VV.AA.: *La música en la escuela: la audición*. Claves para la innovación educativa, 22. Barcelona, Graó, 2003, 117 pp. ISBN: 980-251-119-6.

Este libro es una aportación a la colección *Claves para la innovación educativa* que la editorial Graó mantiene desde hace años y en la que se presentan temas de actualidad educativa a cargo de especialistas. A través de la recopilación de una serie de artículos de autores de diferentes procedencias, clave de la variedad y complementariedad de sus propuestas, se abarca uno de los temas más importantes para el profesor: cómo conseguir que los alumnos escuchen «realmente» música. Dentro de todas las posibilidades que existen para escucharla, los autores se han decantado por la más valiosa desde el punto de vista educativo: la audición comprensiva. Frente a las propuestas tradicionales de la escucha inactiva, obsoleta y superada, se abren toda una serie de pautas de acción que permiten al profesorado de cada etapa tener referencia de las posibilidades educativas, tanto de la etapa en la que desempeña su labor como de otros niveles educativos, para poder tener una perspectiva internivelar. Uno de los aspectos más interesantes es la propuesta de aunar la audición activa con el juego (hay una propuesta de juego para cada una de las etapas) como elemento no sólo lúdico, sino como fuente de aprendizaje significativo.

El monográfico está dividido, tras la introducción, en tres partes correspondientes a los tres niveles (Infantil, Primaria y Secundaria) de la enseñanza reglada. Lo más interesante es que se contempla no sólo desde una perspectiva teórico-práctica, sino que, entre las diferentes propuestas, se pueden establecer referencias cruzadas, como ocurre con la propuesta de dinamización del centro a través de la música, teorizada por P. Alsina y ejemplificada por J. Suárez para el nivel de Primaria. Destacaremos también que, en conexión con las más actualizadas propuestas pedagógicas, el aprendizaje desde el juego, la interrelación con otras materias y la visión universalista de la música están presentes en una gran parte de las experiencias relatadas.

La introducción, a cargo del director de la colección, F. López Rodríguez, recoge una idea de resonancia kodaliana: entender la música como el eje vertebrador de la vida escolar, haciendo partícipe no sólo a los alumnos y al profesorado especialista, sino al resto de la comunidad escolar. En el primer artículo, M. Díaz expone, desde el punto de vista teórico, partiendo de distintos puntos de anclaje, como son el epistemológico, el psicológico, el pedagógico y el sociológico, el papel de la música en los currículos. La apuesta por la audición de la música popular actual como uno de los intereses más importantes de los alumnos, conforma el segundo artículo del monográfico. En él, P. Barrios nos invita a una reflexión sobre las posibilidades de trabajo con este tipo de música a partir de su propia experiencia como profesora, proporcionándonos un ejemplo de aplicación en el aula. Finalmente, el tercer artículo de esta introducción, escrito por P. Alsina justifica la propuesta inicial de entender la música como un elemento dinamizador del centro que debe estar a cargo de todos los

miembros de este. Esta dinamización debe responder a un plan y unos criterios sancionados por el centro, de manera que la escucha de la música se convierta en un elemento benefactor y no en un simple adorno.

En el bloque de las propuestas para Educación Infantil, el juego como vehículo para la escucha activa y el aprendizaje del silencio es la propuesta de dos de los artículos (uno a cargo de S. Vega y el otro de J. R. Muñoz). En ellos se engloba el desarrollo de todos los aspectos de la expresión musical a través de la realización de juegos que tienen que ver con la voz, la audición y los instrumentos. Los cuentos musicados (E. García) son una excelente propuesta para introducir a los niños en otros espacios vivenciales en los que la música, junto con la danza, son el punto principal de referencia. Un ejemplo de dinamización de un centro a través de la música nos la proponen M. Brazo y J. Oriols, que entienden la función de la música en los centros como abocada a diferentes actos colectivos de audición en consonancia con la propia dinámica de la materia.

Desde el bloque de Educación Primaria, F. Gutiérrez también aborda la audición desde un punto de vista *consciente* con diferentes propuestas de trabajo para conseguirlo. Otro ejemplo de dinamización del centro a través de la música es expuesto por J. Suárez, que contempla la importancia de la música como aglutinadora de culturas. Dos interesantes y diferentes propuestas de escucha son la de J. Akoschky, que invita a indagar sobre diferentes materiales para reproducir los sonidos de los pájaros, y la de C. Martín y J. Centeno, que hacen hincapié en el trabajo del ritmo gracias a diversas actividades como elemento a partir del cual trabajar la preaudición y la audición.

En el bloque de Educación Secundaria, dos artículos proponen un acercamiento a la audición musical a partir de perspectivas muy diferentes: la interrelación con el área de Plástica (M. Domeque y R. Ballesté), en una interesante colaboración que lleva a los alumnos a globalizar y adquirir el concepto de *proyecto* y plasmarlo en la creación de un instrumento musical y, por otro lado, el contemplar la improvisación y la composición (P. Aguirre) como estrategias didácticas para la práctica de la audición. El autor contempla, desde un punto de vista gardneriano, la apertura de estas formas de trabajo a todo el alumnado para permitirles descubrir todo su potencial musical. Finalmente, el último artículo (A. Ginestá) vuelve a la propuesta inicial de disfrutar del juego en la música como elemento lúdico y didáctico y como una manera de consolidar el aprendizaje. El autor considera que todos los alumnos, independientemente de su edad, pueden aprender a experimentar y a trabajar la música a partir del juego.

En definitiva, las ideas aportadas en este monográfico sobre la audición permiten entender la música, desde un punto de vista gadameriano, como un lenguaje universal y, en este sentido, el primer paso es aprender a escuchar.

Nieves Gutiérrez de la Concepción

VAN DIJK, T. A.: *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona, Gedisa, 2003, 205 pp. ISBN: 84-7432-997-3.

Teun A. Van Dijk, que fue profesor de Estudios del Discurso en la Universidad

de Amsterdam y ejerce en la actualidad en la Universidad Poompeu Fabra de Barcelona, estudió francés y literatura en la Universidad Libre de Amsterdam y Teoría de la Literatura en la Universidad de Amsterdam. Además de la obra que nos ocupa, ha publicado, también en la Editorial Gedisa, *Ideología y Racismo y discurso de las elites* y *Estudios sobre el discurso*. En todas ellas, Van Dijk pone de manifiesto su preocupación por la importancia del discurso en la construcción y reproducción de las ideologías de la dominación y el abuso del poder.

Van Dijk sostiene que en la mayoría de los estudios psicológicos y sociológicos relacionados con el racismo no se presta atención al discurso, y considera que si queremos ser capaces de comprender lo que motiva el discurso público no sólo hemos de poder leer y comprender textos expositivos, sino que también debemos desarrollar estrategias que nos permitan entender de qué mecanismos se vale el poder para transmitir y reproducir la ideología. Por este motivo, nos propone analizar las relaciones que existen entre el etnicismo, el racismo y el discurso, el uso del lenguaje y de la comunicación y, para ello, recurre al análisis del discurso.

El libro pretende indagar acerca de lo que supone el hecho de que «el (euro) racismo "blanco"» esté presente desde hace siglos en nuestra sociedad, y nos invita a determinar cual es su influencia tanto en «debates parlamentarios, programas y propaganda de partidos, y otras formas de discurso político», como en «informativos, *talk shows*, películas y publicidad en televisión, informaciones y artículos de opinión en prensa periódica, libros de texto escolares e informaciones científicas, novelas, telenovelas y otros géneros de ficción y literatura, conversaciones cotidianas y diálogos en organizaciones e instituciones».

Por ello, para comenzar, trata de delimitar la relación que existe en España entre el racismo y el discurso de elite, ya que, aunque algunos de los racismos contemporáneos tiene su origen en la reconquista y la época colonial –en la dominación de los árabes, los judíos, los gitanos, los indios americanos y los subsaharianos y sus descendientes en América–, en la actualidad, la inmigración es la base del racismo cotidiano.

Este racismo cotidiano, aunque menos visible que los estallidos de violencia popular (todos recordamos lo ocurrido en El Ejido), tiene consecuencias para los emigrantes, puesto que afecta a cuestiones tan relevantes como la inserción en los ámbitos educativo y laboral, y el acceso a la vivienda y el bienestar social.

En este sentido, «una de las tesis principales de este libro es que la tendencia general del racismo va de arriba abajo, es decir, que está preformulado, posiblemente de un modo bastante moderado, por las elites simbólicas en general, y por los políticos y los medios de comunicación en particular». Para Van Dijk, es difícil suponer la existencia de un racismo popular sin que exista ningún tipo de formulación previa, por lo que el discurso cobra gran importancia, ya que los grupos blancos dominantes y las instituciones pueden, mediante el discurso, «excluir, marginar o problematizar» a otros grupos y hacer llegar a los individuos una serie de normas, valores y actitudes que pueden, más adelante, dar lugar a prácticas sociales caracterizadas por la exclusión y la discriminación.

Por este motivo, Van Dijk pone de manifiesto la influencia que tienen en la sociedad tanto las posturas de los jueces, como las leyes que regulan la inmigración y sancionan los delitos con intención racista; analiza la cobertura que las cuestiones relacionadas con los inmigrantes

reciben en los medios de comunicación; destaca la relevancia del discurso de los empresarios y las organizaciones empresariales acerca del racismo en el entorno laboral; alude a la relación que históricamente ha existido entre la Iglesia católica española y las diversas modalidades de dominación colonial y racista; señala las contradicciones y los conflictos culturales y lingüísticos que tienen lugar en la escuela; y aporta información acerca de la postura de los estudiantes universitarios sobre cuestiones relacionadas con el racismo y la inmigración.

En cualquier caso, es de señalar, por lo que tiene de significativo, que «la ausencia de la voz de los propios inmigrantes es una característica general en la política, en los medios, en la educación, en la ciencia y en otros discursos de elite, así como en los estudios académicos sobre minorías e inmigración».

Por otra parte, el autor dedica la segunda parte del libro a tratar la relación que existe en Latinoamérica entre el racismo y el discurso de elite, aunque él mismo reconoce que la complejidad de la realidad americana hace muy insuficientes las aportaciones realizadas. Su objetivo es, no obstante, promover un proyecto internacional que permita formar equipos para analizar la relación que se da entre discurso y racismo en cada país.

Los prejuicios y la discriminación son un problema no sólo en España, sino también en el mundo hispanoamericano –Argentina, México, Colombia, Venezuela, Chile, Brasil y otros países de América Latina y Caribe–, donde el viejo colonialismo europeo pervive y las comunidades indígenas y la población afrolatina se ven afectadas por el racismo y el etnicismo. En Latinoamérica, las variantes particulares de racismo constituyen una importante dimensión de la vida cotidiana y de la estructura social. El racismo y el clasismo se hayan estrechamente unidos, ya que «la jerarquía de clase se suele corresponder con la "jerarquía de color"» e incluso en aquellos países en los que se ha hecho del mestizaje una seña de identidad dentro del contexto internacional las creencias subyacentes presentes en la base socio-cognitiva del racismo permanecen vigentes.

Además, aun cuando el discurso político oficial tiende a respetar las raíces indígenas de las naciones oficialmente definidas como mestizas y de la población de ascendencia africana, y se reconocen formalmente sus derechos, su cultura y sus aspiraciones, esto no impide que se les mantenga al margen de la estructura de poder y se les margine socialmente. Para ello, se alegan razones sociales y de índole económica que permiten a las elites blancas afirmar su superioridad con respecto a los pobres –ya sean estos negros o indígenas–, puesto que no existe una razón política que permita justificar el racismo.

«El racismo discursivo expresa, reproduce y legitima las demás formas de racismo, a la vez que lo niega, mitiga, esconde o excusa». Por eso, Van Dijk considera necesario el estudio el discurso de los grupos blancos dominantes, de las instituciones y de la determinación de los criterios que emplean para lograrla, porque sólo si se comprenden los mecanismos ideológicos que hacen posible la reproducción del racismo, es posible combatir los mecanismos que legitiman la desigualdad y construyen el racismo.

Elena Rábago Alonso

GÓMEZ SEGURA, E.: *Educar en la era mediática. Una realidad virtual.*

Colección La Biblioteca del Ciudadano. Barcelona, Bellaterra, 2003, 105 pp. ISBN: 84-7290-204-8.

Eugenio Gómez Segura (Logroño, 1966) es licenciado en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid. Durante nueve años trabajó como profesor de lengua, literatura, latín, filosofía y ética en un colegio concertado de Madrid. Tras este período, abandonó la educación reglada para dedicarse al negocio familiar y a la educación para adultos en la Universidad Popular de Logroño. Ha publicado diversos artículos sobre filología y arqueología griegas.

Educar en la era mediática es un breve ensayo, sin moralismo ni nostalgia, en que el autor ha enriquecido sus primeras reflexiones con las de amigos, compañeros docentes, familiares, etc. La primera pregunta que me hice sobre el título, con el libro entre las manos fue ¿se refiere a que la educación no existe excepto en los medios y que, por lo tanto, no es real? ¿Acaso se referirá a que es imposible la educación debido a la influencia poderosa de los medios en nuestros días? Acabada la lectura concluyo que ambas tesis se tratan a lo largo del libro.

Al comienzo de este siglo, la influencia de los medios de comunicación y del ocio en la conformación de la mentalidad y los modos de vida de niños y jóvenes es indiscutible, tal como señala Eugenio Gómez, autor de este libro. Su influencia, sin embargo, se ha admitido sin crítica, sin reflexión, como una realidad «buena» en sí misma, aunque quizás sea poco sabio fiarse de cualquier cosa sin reflexionar sobre ello.

El autor nos introduce en el contexto social actual centrándose principalmente en dos nuevos factores:

- «*Una forma demasiado urbana y laboral de vida,* que ha logrado arruinar buena parte de los modelos político-sociales herederos de la Segunda Guerra Mundial, inspirados en la Ilustración y el Socialismo».
- «*El entramado mediático*, que ha logrado presentarse en la actividad educativa bajo el aspecto de fiel escudero del profesor y de la educación en general».

La «indigencia cultural y metodológica de los alumnos que superan el bachillerato y acceden a la universidad es la prueba del fracaso del sistema educativo». Obligados a desarrollarse en un mundo mediático, los jóvenes aprenden antes a interpretar sintaxis visuales que sintaxis lingüística, sin seguir el fundamento de evolución intelectual del ser humano, que pasa necesariamente por la palabra desde el principio de los tiempos.

Sobre la base de estas afirmaciones se plantea el reto de la escuela y las acciones paliativas para esta situación actual. La obra, escrita desde la experiencia docente, presenta un análisis del proceso que ha llevado a preferir el tele-ocio y la telecultura como fuentes de educación e información en detrimento de las aulas y muestra cómo de todo ello podría derivarse una «degradación» del sistema de valores basado en el enriquecimiento personal continuado como fundamento de un inestimable e inteligente *amor propio*.

Pero hay lugar para la esperanza. El escenario de indigencia cultural que describe Eugenio Gómez se podría mejorar con un cambio de actitud en la familia, en la escuela y en los ambientes sociales. Para el autor, en la educación de los niños es necesario mucho trabajo personal, mucha interacción humana, juegos siempre con contacto, muy verbales, muchas palabras, muchas historias y, sobre todo,

hacer hincapié en que los conocimientos son útiles, que el saber requiere de un esfuerzo por aprender –esfuerzo que es en sí gratificante– y hacer ver que lo que se ha aprendido en un curso es válido en cursos posteriores y útil en la vida.

Por último, el autor apunta que con una cabeza debidamente amueblada y una sensibilidad desarrollada, los medios de comunicación son una herramienta utilísima para la educación y para la vida. Pero para que los medios sean útiles hace falta «saber mucho», haberlo aprendido manualmente, con esfuerzo y trabajo mentales de memorización, creación, interiorización; de otra forma, son sólo una apariencia de la realidad, un engaño.

Desde el primer capítulo se describen los medios de comunicación (vídeo, cine, televisión, libros de texto, documentales, discos compactos, Internet, etc.), considerándolos hechos culturales revolucionarios comparables a la invención de la escritura y enfatizando las virtudes de cada uno de ellos en el ámbito educativo. Más que un simple apoyo al proceso educativo, estas herramientas conforman un mundo irreal, inundan de información al receptor y conforman una visión irreal de la vida, lo que constituye un gran peligro, especialmente para los más jóvenes. Desde luego que la información es la base del conocimiento y, aunque la transmisión sea inmediata, se requiere un esfuerzo intelectual deliberado para transformarla en conocimiento útil y se necesita un tiempo para llevarlo a cabo.

En los capítulos posteriores se examina si las ventajas de los medios de comunicación para la educación han de ser aceptadas sin ninguna reflexión. Para ello el autor nos sitúa en el tiempo de la sociedad premediática que permitió formar la inteligencia de los hombres y mujeres que han creado la sociedad mediática actual. En aquella, el saber se transmitió por medio de las herramientas tradicionales de lectura, escritura, memorización, análisis, problemas para resolver, juegos de interrelación personal y familiar, de comunicación entre personas, que ofrecían al ser humano la posibilidad de desarrollarse como un animal de comunicación social dotado de inteligencia. A partir de los años sesenta, comienza el influjo de los medios de comunicación en la sociedad, ofreciendo a niños y jóvenes una nueva ideología basada en la productividad: el mundo económico. Los valores humanistas que hasta ahora promovían las diferentes políticas educativas se mezclan ahora con valores mercantilistas, encaminados a convertir al ser humano en consumidor más que a desarrollarse como persona, a convertirse en una persona independiente en lo económico. Dado que esto sucede sobre una generación que ha desarrollado el sistema cognitivo tradicional, influye más en el modo de vida que en la capacidad intelectual del grupo. Pero a partir de los ochenta y los noventa, los niños están atrapados en la trama mediática: son víctimas de las campañas comerciales, carecen de iniciativa, su creatividad está cercenada desde los inicios, no pueden elegir. Son esclavos, como sus familias, de un sistema económico que les impide acceder a la educación humanista que les permitiría desarrollarse como una persona completa, en cuerpo y espíritu.

Un capítulo del libro se dedica a lo que llama «efectos considerados perversos» de los medios de comunicación en la infancia y en la pubertad, describiendo los que se refieren, por este orden, a la televisión y el vídeo, la informática e Internet, los temas de los medios de comunicación, los documentales, la radio y los juegos telemáticos. En resumen, se destruye el mito de que «una imagen vale más que mil palabras». Eso es lo que argumenta y venden los medios informativos

en general, pero la realidad es que una imagen vale más que mil palabras si, y sólo si, ya conocemos esas mil palabras previamente y las tenemos interiorizadas en nuestras estructuras cognitivas. La imagen apoya a la palabra, y viceversa, pero no la sustituye en su valor.

En el apartado «La socialización mediática y la escuela», el autor revisa la presencia de las marcas comerciales en la educación, ya que desde los primeros libros, la educación hoy es un soporte de venta y propaganda. También menciona lo que llama «efecto acontecimiento», efecto de carácter social que induce al consumo y que, visto sobre los niños y jóvenes, es especialmente virulento. En este contexto, la escuela, que es un espacio de trabajo monótono, constante, que requiere esfuerzo y participación activa del individuo que quiere aprender, está en franca desventaja frente al deslumbramiento que crean los medios y soportes de comunicación actuales para niños y jóvenes. La escuela les parece una institución aburrida y obsoleta, en comparación.

El lenguaje, esa capacidad que nos distingue de otros animales, es la mejor herramienta intelectual que tenemos, es una capacidad liberadora. Así, en el apartado «El lenguaje y los medios», se señalan las influencias negativas que, por ejemplo, el teléfono móvil, tienen sobre el leguaje natural. El lenguaje amarra el pensamiento a la realidad por medio de una sintaxis que expresa subordinaciones, causas, consecuencias, yuxtaposiciones, dice el autor. Por eso, los chavales que se enfrentan a unos textos y a una realidad de sintaxis necia, en la que los hechos aparecen aislados, listados y no concatenados, destinados a memorizarse mecánicamente, se enfrentan a un grave problema: no ser capaces de integrar los conocimientos que adquiere en un sistema racional eficiente y estructurado. Sin una facilidad lingüística y sintáctica para la comprensión y el desarrollo personal de ideas, se están amueblando con débiles castillos de naipes las cabecitas de estas generaciones de jóvenes.

Resumiendo, el ensayo abre el debate sobre:

- Si la presión mediática contribuye a un deficiente e incompleto desarrollo del niño como el que requieren la cultura universal y la especie humana.
- Si el hecho de no haber satisfecho suficientemente la necesidad de jugar con otros niños, de inventar sus propios juegos, sus propias reglas, hará más difícil que después entiendan las reglas tácitas del vivir en comunidad, en sociedad y la capacidad de desarrollar la compasión y la comprensión de sus propios actos y de los del prójimo.
- Si la postergación de actitudes como la memoria, la atención, el esfuerzo, la escritura, la lectura de calidad ante la aplastante innovación tecnológica, no estará contribuyendo a construir personas poco libres, poco originales, poco creativas, con una triste memoria mecanicista, incapaces para la abstracción, para el análisis exhaustivo de la información, sin opinión propia ni espíritu crítico.

En suma, si un niño que dedica la mayor parte de su tiempo a atender a los recursos mediáticos, que poco ayudan a conformar su estructura cognitiva, ¿podrá enfrentarse como adulto al esfuerzo que la vida exige al ser humano constantemente con unos mínimos de energía vital, mental y espiritual?

Desde la escuela se puede atender a esta situación obligando al alumno a

aprender significativamente, alejándose de las convenciones mediáticas, desmitificando a los medios –que no son panaceas–, propone el autor. La tarea no es difícil, sobre todo si se hace contando con el apoyo de la familia.

Considero que este libro, por su carácter sencillo y divulgativo, por su lucidez y seriedad así como por la manera profunda, inteligente, humanista y realista de plantear la cuestión, sería de gran valor para padres, profesionales de medios de comunicación, docentes de todos los niveles educativos, pedagogos, psicólogos y educadores. Abrir los ojos a la reflexión sobre una realidad que pocos intuyen y que la mayoría desconoce, aunque seamos todos víctimas de ella, es una buena razón para leer este libro.

Victoria Malvar Ferreras

LLEIXÁ, T.: *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular.* Barcelona., ICE-HORSORI, 2003, 223 pp. ISBN: 84-96108-06-6.

Educación física hoy. Realidad y cambio curricular, es un texto perteneciente a la Colección Cuadernos de Educación, del ICE de la universidad de Barcelona y la editorial Horsori, cuya finalidad es «contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar...», donde la educación física, sin ninguna duda, se ha erigido en un área clave que conforma la educación integral de las personas. Esta disciplina tiene su importancia propia en el currículo escolar, en la medida en que contribuye a la educación, sin más, de los educandos, adquiriendo, no obstante, una especial relevancia en determinadas etapas educativas, en el desarrollo de las capacidades relativas a la actuación motriz de nuestro alumnos. De ahí, el valor de un libro como el que corresponde a esta recensión.

La obra, *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*, es un texto de una clara vocación docente, tanto en el ámbito universitario (alumnado y profesado) como en el perímetro «no universitario» (maestros y profesores de Infantil, Primaria y Secundaria), ya que su contenido responde claramente a los intereses de dichos colectivos.

El contenido de la obra se distribuye formalmente en siete capítulos, muy bien organizados por la autora. Analicemos brevemente el contenido y estructura de la misma.

El primer capítulo del manual irrumpe analizando el concepto y la diversidad terminológica del término «Educación Física», ofreciendo una visión histórica y actual del mismo que da paso a un análisis de las tendencias curriculares en Educación Física y, de esta forma, analiza la evolución que ha tenido la educación física en los currícula oficiales hasta el momento actual. El capítulo finaliza con una visión de futuro sobre la Educación Física en la sociedad de la información y la comunicación y el papel que ésta debe de jugar en referencia a los conflictos sociales, que desde la buena y humana visión de la autora se pueden mitigar en un marco de intervención desde los valores en las clases de Educación Física.

El segundo capítulo la autora lo titula «El desarrollo y potenciación de las capacidades personales. Perspectiva motriz». En el mismo nos describe las sensaciones y percepciones, la conciencia corporal, el ajuste y conciencia postural, el control tónico, la relajación, la respiración, la lateralidad, la organización espacial, el

tempo y el ritmo, dando paso a una descripción del concepto de habilidad motriz y su evolución o etapas en el aprendizaje de las habilidades, ocupándose seguidamente del razonamiento motor y de la capacidad de descubrir, valorar y utilizar los sentimientos y las emociones en el comportamiento motor. Este capítulo lo finaliza la autora analizando la capacidad para mejorar las dimensiones cuantitativas del movimiento: las cualidades físicas entre el rendimiento y la salud y cómo potenciar y desarrollar las cualidades físicas.

El siguiente capítulo tiene como intención principal analizar cómo las formas de actividad física desarrolladas por la cultura se integran en el currículo escolar. El texto estudia el concepto e idea de cuerpo en la realidad humana, el protagonismo del cuerpo en la sociedad actual y el cuerpo en la escuela, dando paso seguidamente a realizar un análisis del juego como actividad humana, el juego en el currículum escolar, para lo que facilita unas orientaciones didácticas del mismo en el ámbito escolar. Se ocupa también el capítulo de la iniciación deportiva; para ello presenta los orígenes y consolidación del deporte como contenido de la Educación Física escolar, la iniciación deportiva en el currículo escolar, los modelos de enseñanza deportiva para los deportes colectivos, así como las estrategias metodológicas para la enseñanza de los deportes individuales y de adversario. Irrumpiendo a continuación en la expresión corporal como disciplina y su inclusión en la educación física escolar, penetra en las prácticas orientales vinculadas al pensamiento oriental, como el *Yoga* o el *Tai Chi Chuan,* para finalizar el capítulo con las técnicas corporales asociadas al *fitness* y sus consideraciones didácticas y metodológicas para su adecuación a la educación física escolar.

Así, pasamos a relatar lo implícito en el capítulo cuarto que la autora titula «La educación física para la convivencia diversa y plural», que versa sobre la educación en valores en el currículum escolar, la clasificación de estos valores, así como nos facilita una pautas de intervención educativa para implantar dichos valores desde la Educación Física. A su vez presenta la forma en la que las niñas y los niños viven la educación física. Para ello expone y propone una educación física por una igualdad de oportunidades desde la diversidad de género. De igual manera, se introduce en las necesidades educativas de los alumnos que presentan alguna discapacidad y las adaptaciones curriculares en Educación Física. De esta forma, concluye este capítulo metiéndose de lleno en un tema de tan vigente actualidad en nuestros centros escolares: cuál es la multiculturalidad. Para ello presenta una serie de propuestas de cómo desde la Educación Física podemos pasar de esa multiculturalidad en nuestras aulas, que no es sino un cúmulo de alumnos de diversas culturas, a una interculturalidad, que es cuando entre unas y otras culturas coexisten, se compenetran, se entienden, se hermanan, se interrelacionan.

En el capítulo quinto la autora habla sobre la educación física y la salud, en la medida en que ésta mejora la calidad de vida, para lo cual examina los nociones de salud y pensamiento social, la educación para la salud en el currículum de Educación Física, y así concluir con una amplia serie de propuestas para una intervención didáctica en Educación Física y salud.

El capítulo sexto, tal y como anuncia en sus primeras líneas, «es un espacio de reflexión sobre los distintos aspectos relacionados con la intervención didáctica en el área de Educación Física». Para ello subdivide el capítulo en tres sección o apartados; el primero de ellos está dedi-

cado a las decisiones en torno a la programación en Educación Física, donde afronta la Educación Física en el Proyecto Educación de Centro y en el Proyecto Curricular, las consideraciones sobre las unidades didácticas en Educación Física, la globalización, la interdisciplinariedad y la transversalidad. El segundo epígrafe lo titula «Estrategias metodológicas en Educación Física», en el que aborda la estructura de la sesión en educación física, que ciertamente es donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades que, sin ninguna duda, son la base de toda la enseñanza. Para ello nos ofrece unas orientaciones didácticas para facilitar el aprendizaje de los alumnos, la motivación de estos, nos orienta sobre el tipo de organización del alumnado en la sesión, cómo resolver los conflictos, cómo favorecer la comunicación entre el alumnado, nos da una pautas para llevar a cabo la observación y nos advierte de cómo informar a los alumnos sobre los resultados, ocupándose también sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje y su significatividad y los estilos de enseñanza y decisiones de enseñanza-aprendizaje. Concluye este capítulo mostrándonos la importancia del entorno (espacios y materiales) en Educación Física.

De esta forma la autora llega al capítulo séptimo y último de la obra. Para concluir el estupendo trabajo sobre la Educación Física, como no podía ser de otra forma, la profesora Lleixá se ocupa de la evaluación y de la innovación en Educación Física. Así pues, nos ofrece una amplia concepción de la evaluación y los cambios que esta ha experimentado en los últimos años y su implicación en la Educación Física y los factores y dimensiones de la innovación en Educación Física.

En definitiva, la obra presenta una amplia visión de la Educación Física hoy, de ahí que pueda suponer un asesoramiento en la intervención educativa la Educación Física en el ámbito escolar. El manual plantea, por tanto, la posibilidad de someter a reflexión y análisis la realidad educativa en la enseñanza de la Educación Física a todos los profesionales implicados en lograr una Educación Física de calidad o que aspiran a realizar una práctica docente de la Educación Física de alta calidad, que es tanto como decir de una educación integral.

Ciertamente Teresa Lleixá, en la actualidad profesora de la Universidad de Barcelona dado sus estudios en Educación Física y en Pedagogía y a su sólido desarrollo profesional en los ámbitos escolar y universitario, nos presenta una obra que muestra una perspectiva actualizada sobre el papel que la Educación Física debe de jugar hoy y en los próximos años y, además, nos ofrece una serie de herramientas para un adecuado tratamiento didáctico del área. Como muy bien dice el catedrático Conrad Vilanou en la presentación del texto: «el libro supera con creces la perspectiva metodológica y didáctica para situarse en un horizonte filosófico y doctrinal». Un excelente trabajo.

Pedro Gil Madrona

GEORGE, S., CHOMSKY, N., STIGLITZ, J. E., SHIVA, V., BABA H. K. y APPIAH, A.: *La globalización de los derechos humanos.* Barcelona, Crítica, 2004, 245 pp. ISBN: 84-8432-484-2.

Los ensayos que configuran la presente obra, considerados en su conjunto, ponen de manifiesto el significado sus diferentes autores otorgan al término

«globalización» que, a su entender no es otro que el de «un proceso sistemático de exclusión de facto que permite a la economía de mercado mundial quedarse con lo mejor e ignorar el destino de numerosos grupos sociales y económicos que permanecen en la pobreza». Las preocupaciones principales que encuentran estos intelectuales de diferentes países y culturas respecto a la llamada «era de la globalización», están relacionadas con los derechos humanos y son fundamentalmente dos. La primera es que, la actual proliferación de los derechos humanos en todo el mundo, tal vez le deba más a la desigualdad de poder, a los recursos y a la tecnología que tipifican la sociedad internacional que al atractivo intrínseco de la noción de derechos humanos. La segunda es que la propagación de los derechos civiles y políticos podría actuar en connivencia con la expansión del capitalismo mundial al reforzar una visión de los derechos humanos que le otorga menos valor a la igualdad y seguridad económica.

Ante esta paradoja, todos los colaboradores de esta serie de Conferencias de *Oxford Amnesty,* reafirman el lenguaje de los derechos humanos para expresar las demandas y aspiraciones, siempre legítimas, de la población mundial. Y van más allá, con el objeto de mostrarle al lector la necesidad de reconsiderar el concepto de «derechos humanos», para asegurarnos de que siguen siendo relevantes cuando la seguridad y la libertad de las personas vulnerables están en juego.

En definitiva, la lectura de la presente obra le exige al lector una reflexión respecto a la necesidad de que los cambios y desarrollo tecnológico y económico vayan en paralelo a un respeto universal por los derechos humanos. ¿Por qué? Porque lo indicado es necesario para poder proteger a los individuos y a las sociedades de la explotación, la violencia y la injusticia.

Patricia Escuredo

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros**: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas**: Apellidos/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNANDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO
EDUCACIÓN SOCIAL

PRESENTACIÓN: GLORIA PÉREZ SERRANO.—GLORIA PÉREZ SERRANO: *Derechos Humanos y Educación Social.* — Mª LUISA SARRATE CAPDEVILA y Mª VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN PUYA: *Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro.* —FERNANDO LÓPEZ NOGUERO: *La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social.* —JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ: *La Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario como educación social.* —JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: *Educación Intercultural. Análisis y propuestas.* —JOSÉ ORTEGA ESTEBAN: *Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela.* —JUAN SÁEZ CARRERAS: *La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio.*

PAULA CARLINO: *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte.* —LEONCIO VEGA GIL: *Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia.* —JORDI PLANELLA: *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico.* —ENRIQUE ARCE CORDERO: *Subjetividad, objetividad y organización escolar.* —ANA AYUSTE GONZÁLEZ y JAUME TRILLA BERNET: *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación.*

JAVIER GIL FLORES: *Aplicación del método Bootstrap al contraste de hipótesis en la investigación educativa.* —Mª ISABEL JOCILES RUBIO: *Familia profesional de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad»: ¿es la FP reglada una alternativa a la Universidad o un camino alternativo hacia ella?* —IGNASI BRUNET ICART, ÁNGEL BELZUNEGUI ERASO y INMA PASTOR GOSÁLBEZ: *Problemática en torno a la integración de los inmigrantes en Educación Primaria: ¿desigualdades sociales o culturales?* —ISABEL CANTÓN MAYO: *Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León.* —ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ y FRANCISCO SALVADOR MATA: *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria.* —Mª ÁNGELES DE LA CABA COLLADO y RAFAEL LÓPEZ ATXURRA: *Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma vasca (Conocimiento del medio).* —TERESA LARA MORENO y ANTONIO FERNÁNDEZ CANO: *Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado.* —TOMÁS J. CAMPOY ARANDA y ANTONIO PANTOJA VALLEJO: *Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural.*

MARCELO BARRIAL: *Debate virtual y desarrollo profesional. Una metodología para el análisis del discurso docente.* —LLUÍS PRAT VIÑAS y IGNACIO BLÁZQUEZ GARCÍA: *Los estudios de ingeniería de telecomunicación en la ETSI de Telecomunicación de Barcelona (UPC). Análisis del rendimiento académico.* —RAFAEL MERINO: *De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa.* —EDILBERTO CEPEDA CUERVO: *Factores asociados al logro cognitivo en Matemáticas.*

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 333-335 y número extraordinario de 2004.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA