

# REVISTA DE EDUCACION

3 0 1

EUROPA Y LA EDUCACIÓN

1 9 9 3

MAYO • AGOSTO

## CONSEJO DE DIRECCIÓN      CONSEJO DE REDACCIÓN

|   |  |
|---|--|
| <b>PRESIDENTE:</b><br><i>Álvaro Marchesi Ullastres</i><br>Secretario de Estado de Educación                           | <b>DIRECTOR:</b><br><i>Alejandro Tiana Ferrer</i>  |
| <b>VICEPRESIDENTE</b><br><i>José Luis Pérez Iriarte</i><br>Secretario General Técnico                                 | <b>SECRETARIO:</b><br><i>Juan Manuel Moreno Olmedilla</i>  |
| <b>VOCALES:</b><br><i>César Coll Salvador</i><br>Director General de Renovación Pedagógica                            | <b>CONSEJEROS:</b><br><i>Inés Alberdi</i><br><i>Julio Carabaña</i><br><i>Juan Delval</i><br><i>José Gimeno Sacristán</i><br><i>Manuel de Puelles Benítez</i><br><i>Ángel Riviere</i>   |
| <i>Carmen Maestro Martín</i><br>Directora General de Centros Escolares  | <b>EQUIPO DE REDACCIÓN:</b><br><i>Marina Sastre Hernangómez</i><br><i>Mercedes Díaz Aranda</i>   |
| <i>Francisco de Asís de Blas Aritio</i><br>Director General de Formación Profesional<br>Reglada y Promoción Educativa | <b>ASESORES:</b><br><i>Gonzalo Anaya Santos</i><br><i>Hermínio Barreiro</i><br><i>César Cascante Fernández</i><br><i>Ernesto García García</i><br><i>Javier Marvero</i><br><i>Juan Ignacio Pozo Muncio</i><br><i>Josep M. Rotger</i><br><i>Ignasi Vila</i> |
| <i>Jordi Menéndez Pablo</i><br>Director General de Coordinación y<br>de la Alta Inspección                            |  |
| <i>Isabel González Feijoo</i><br>Directora del Centro de Publicaciones  |  |
| <i>Patricio de Blas Zabaleta</i><br>Subdirector General de Ordenación Académica                                       |  |
| <i>Elena Martín Ortega</i><br>Subdirectora General de Programas<br>Experimentales                                     |  |
| <i>Eloy Hernández Sánchez</i><br>Subdirector General de Educación Especial  |  |
| <i>Joaquín Prats Cuevas</i><br>Subdirector General de Formación del<br>Profesorado                                    |  |

### *Revista cuatrimestral*

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

Edita: Centro de Publicaciones del MEC

Depósito Legal: M. 57/1958

NIPO: 176-93-048-2

Imprime: Gráficas Monterreina, S. A. - Avenida Córdoba, 15. 28026 Madrid.



Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

---

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

---

Número 301 mayo-agosto 1993

---

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

---





# S U M A R I O

Págs.

## MONOGRÁFICO

|   |    |
|---|----|
| VÍCTOR M. RODRÍGUEZ: <i>De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación</i> .....   | 7  |
| MINA STARIDA: <i>La profesión docente en el Mercado Único Europeo</i> .....   | 25 |
| RAYMOND RYBA: <i>La incorporación de la dimensión europea al curriculum escolar</i> ..  | 47 |
| ENRIQUE RETUERTO DE LA TORRE: <i>Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales</i> .....                                      | 61 |
| LOUIS H. ORZACK: <i>La Directiva del Sistema General de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior: La educación y las profesiones liberales</i> ..... | 75 |
| MAX A. ECKSTEIN Y HAROLD J. NOAH: <i>Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación</i> .....          | 91 |

## ESTUDIOS

|   |     |
|---|-----|
| MICHAEL W. APPLE: <i>El libro de texto y la política cultural</i> .....   | 109 |
| AGUSTÍN ESCOLANO: <i>Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)</i> ..... | 127 |

## INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

|   |     |
|---|-----|
| PEDRO ORTEGA RUIZ, JOSÉ PABLO SAURA SOLER Y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS: <i>La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales</i> ..                   | 167 |
| MARÍA TERESA AGUADO ODINA: <i>Evaluación de la educación infantil. Eficacia de modelos y programas experimentados en la reforma de la enseñanza</i> .....                           | 197 |
| JUAN L. CASTEJÓN, LEANDRO NAVAS Y GONZALO SAMPASCUAL: <i>Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento</i> ..... | 221 |
| BERNARDO GARGALLO LÓPEZ: <i>¿Es posible modificar la impulsividad en el aula? Programas de acción educativa</i> .....   | 245 |

INFORMES Y DOCUMENTOS

J. I. HERNÁNDEZ JORGE: *Un modelo de microdiseño curricular. Propuesta constructivista para la Educación Infantil (0 a 6 años)* ..... 271

BIBLIOGRAFÍA

*Revisión bibliográfica.* ANTONIO BOLIVAR BOTIA: *El espíritu curricular y el cuerpo escolar: a propósito del «handbook» de investigación curricular de Jackson* ..... 299

*Libros* ..... 316

**M O N O G R Á F I C O**



# M O N O G R Á F I C O

## DE ROMA A MAASTRICHT: 35 AÑOS DE COOPERACIÓN COMUNITARIA EN EDUCACIÓN

VÍCTOR M. RODRÍGUEZ (\*)

La firma del Tratado de Unión Europea en la ciudad holandesa de Maastricht, en febrero de 1992, despejó algunas dudas e incertidumbres sobre el futuro a medio plazo de la cooperación comunitaria en educación.

Para muchos, la forma en que estas dudas quedaron despejadas resultó más bien decepcionante: los acuerdos estaban muy lejos de responder a sus optimistas previsiones sobre una profundización en los asuntos educativos y mucho más aún de aproximarse a la deseada configuración de un Política Educativa Común.

Para otros, en cambio, el Tratado supuso un aceptable refrendo de las actuaciones desarrolladas hasta la fecha y un estímulo para continuar con los trabajos iniciados en los años previos, sin la necesidad de ir superando día a día obstáculos legales, organizativos y financieros.

Lo cierto es que unos y otros tienen razón. El Tratado de Unión Europea, una vez ratificado, supondrá, en efecto, un importante respaldo a las acciones de cooperación desarrolladas en los últimos años por los países miembros y las instituciones comunitarias. La ejecución de estas acciones va a disponer de un soporte jurídico, en las fuentes del derecho primario de la futura Unión Europea, del que nunca había gozado. Pero también resulta evidente que con la firma de los acuerdos se ha desaprovechado la oportunidad de sentar unas bases firmes para el desarrollo de una Política Educativa Común o, cuando menos, de abrir nuevos caminos, más ambiciosos, a la cooperación entre los países.

Para comprender las razones que mueven a unos y otros a discrepar sobre la trascendencia de los acuerdos no basta con apelar, como con frecuencia se hace, a sus respectivos talentos más o menos europeístas, idealistas, realistas o pragmáticos. Creo que sólo es posible entender el alcance de los acuerdos tras una visión del desarrollo de la cooperación comunitaria en educación a través de los 35 años que nos separan de la constitución de la Comunidad Europea, en 1957.

---

(\*) M.E.C.

A lo largo de estos años ha habido momentos de euforia que hicieron concebir esperanzas sobre un prometedor futuro para la cooperación en educación que, incluso, permitieron atisbar indicios de interés real de los países por llegar a acuerdos sobre las condiciones en las que los distintos sistemas educativos podían responder, con planteamientos comunes, a algunas necesidades de sus ciudadanos. Pero también han existido momentos de duda; paradas y retrocesos, y arrebatos nacionalistas que han llenado los actos jurídicos comunitarios de cláusulas preservadoras de las «identidades nacionales» en las que se declaraba la inviolabilidad de las legislaciones sobre educación de los países comunitarios, de sus instituciones y de sus prácticas educativas.

No obstante, tal vez lo verdaderamente importante ha sido que, a lo largo de estos años, se han encontrado soluciones imaginativas a problemas difíciles de resolver; se ha logrado combinar con éxito unas expectativas muy altas con una gran precariedad de medios y posibilidades, y se han producido avances cualitativos y cuantitativos de gran magnitud a la vez que realizaciones más modestas que con el paso de los años han ido consolidándose y cobrando una importancia nueva.

Creo que la lectura que debe hacerse de los años transcurridos entre la firma de los Tratados de Roma y Maastricht podría resumirse así: la cooperación comunitaria en educación no es, desde luego, un modelo de cooperación y mucho menos de integración europea; y, sin embargo, ... se mueve.

#### 1957-1976: LA LENTITUD DE LOS PRIMEROS PASOS

En el Tratado de Roma se incluyen tres artículos relacionados con la educación (1). El artículo 57 promueve la adopción de Directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos, como un medio imprescindible de garantizar el derecho de establecimiento de las personas que quieran ejercer en otro país miembro actividades no asalariadas (profesionales). Los artículos 118 y 128 hacen referencia a la formación profesional. En el 118 se atribuye a las instituciones europeas la misión de promover una estrecha colaboración entre los Estados en el ámbito social, particularmente (y entre otros aspectos como el empleo, la seguridad e higiene en el trabajo, etc.) en la formación y el perfeccionamiento profesionales. En el 128 se demanda al Consejo el establecimiento de unos principios generales para la ejecución de una política común de formación profesional.

No puede decirse, a la vista de estos artículos, que el Tratado de Roma constituya un buen punto de partida para plantear algo parecido a una política común en educación; también resulta difícil imaginar cómo podrían tener cabida, en este marco, acciones de cooperación más allá de los dos aspectos concretos que en él se incluyen. De hecho, creo que es legítimo plantearse la duda de si estos artículos tienen en realidad algo que ver con la educación, o, mejor dicho, con una idea de educación

---

<sup>(1)</sup> Sobre las ediciones de los Tratados utilizadas para la redacción de este texto, consultar el apartado *Referencias Bibliográficas*, al final del mismo.

que vaya más allá (aunque sólo sea un poco más allá) de la preparación para desarrollar un trabajo y de la posibilidad de que algunos de estos trabajos puedan ser desarrollados fuera de las fronteras nacionales. Pues así pueden ser resumidas las aportaciones del Tratado a la educación: como una forma de ajustar sus recursos humanos a las nuevas demandas y posibilidades del todavía incipiente mercado común de Europa.

A nadie debe sorprender, sin embargo, este enfoque poco ambicioso en relación con la educación. El modelo de integración europea desarrollado en el Tratado de Roma fue desde el principio un modelo de integración esencialmente económico. Un modelo que comenzó a concretarse con la firma del Tratado de París, en 1951, por el que se constituía la Comunidad Europea para el Carbón y el Acero (CECA), auspiciada por el ministro Schuman y el economista Monnet y que continuó con la firma de los Tratados constitutivos de la CEE y el EURATOM, unos años después. Esta firma supuso ante todo la constatación del éxito del enfoque económico, puesto de manifiesto primero por J. Monnet y P. Uri y posteriormente por el Informe Spaak, elaborado por un equipo de expertos a petición de los países miembros de la CECA.

A pesar de esta evidencia, tampoco sería correcto suponer que las puertas a la cooperación en otros ámbitos no estrictamente ligados al desarrollo económico quedasen definitivamente cerradas con la firma de los Tratados. Los capítulos dedicados a la Política Social, aunque poco concretos, hacían prever un futuro desarrollo una vez sentadas las bases del mercado común. Y algunos otros artículos, muy especialmente el 235, podrían servir para dar luz verde a una intervención futura en aspectos no contemplados en el Tratado (2). Sea como fuere, lo cierto es que el desarrollo de una futura cooperación en educación, de producirse, no iba a poder ser más que lento y complicado.

De hecho, no fue hasta abril de 1963 cuando el Consejo adoptó la primera Decisión (3) de importancia, recogiendo el mandato del artículo 128 del Tratado de Roma. En ella se establecieron una serie de principios para la elaboración de una política común de Formación Profesional que deberían guiar el diseño de los sistemas de formación profesional inicial y permanente en los países comunitarios. Es de destacar el propósito expresado en la Decisión de que la orientación que habría de tomar la formación profesional en los países debería permitir una aproximación gradual de los niveles de formación en los mismos, algo que sin duda puede interpretarse como la propuesta de una verdadera Política Común en este ámbito. En la

---

(2) El artículo 235 del Tratado de Roma prevé que «cuando una acción de la Comunidad resulte necesaria para lograr, en el funcionamiento del mercado común, uno de los objetivos de la Comunidad, sin que el presente Tratado haya previsto los poderes de acción necesarios al respecto, el Consejo, por unanimidad, a propuesta de la Comisión y previa consulta al Parlamento europeo, adoptará las disposiciones pertinentes».

(3) Los actos jurídicos a los que se hace alusión a lo largo de estas páginas pueden ser consultados, además de en los correspondientes *Diarios Oficiales*, en las compilaciones editadas por la Secretaría General de las Comunidades Europeas: *Textos sobre la política educativa europea* (ver apartado *Referencias bibliográficas*).

Decisión se propuso también la creación de un Comité consultivo de apoyo a la Comisión cuya composición y funciones fueron concretadas unos meses después, en diciembre del mismo año.

Pero, con independencia de esta Decisión, ceñida al ámbito específico de la formación profesional, la educación no formó parte de las preocupaciones de las instituciones comunitarias durante un largo período de tiempo.

La primera reunión de los ministros de Educación de los países comunitarios tuvo lugar en 1971, nada menos que 14 años después de la firma del Tratado de Roma. En la Resolución de los ministros, consecuencia de esa reunión, se reconoció por vez primera la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en el terreno educativo, y se encargó a un grupo de expertos un estudio sobre las tareas que podría desarrollar un futuro Centro Europeo de Desarrollo de la Educación.

Aunque ese centro nunca llegó a crearse y a pesar también del escaso compromiso que se asumía en la Resolución, lo cierto es que, a partir de ese momento, el camino de la cooperación educativa puede considerarse definitivamente abierto. Y su apertura se debe en buena medida a las sólidas y fundamentadas aportaciones del grupo de expertos, encabezados por H. Janne, realizadas en el Informe titulado *Pour une politique commune de l'éducation*.

La libertad de la que gozaba este grupo de expertos, no vinculado de forma directa a las instituciones europeas, puede explicar lo avanzado de sus propuestas teniendo en cuenta los tímidos antecedentes de los que partía.

En el Informe se puso claramente de manifiesto la necesidad de desarrollar una Política Educativa Comunitaria y se pidió, para lograrlo, una interpretación amplia y generosa del Tratado de Roma. Su principal aportación es, en mi opinión, su oposición a considerar la Educación General y la Formación Profesional como cuestiones separadas. En un apartado llamado *campos de aplicación del Tratado inseparables de una política de la educación* puede leerse:

«En una sociedad en cambio permanente en lo que concierne a los campos científico, tecnológico y social, no hay una buena formación profesional que no comporte, a todos los niveles, una sólida formación general; y no hay una buena formación general que no esté dirigida a una práctica concreta y, en principio, a un trabajo real» (*Bulletin CE*, supp. 10/73, p. 11).

Además, en el Informe se señalaron, por vez primera, los posibles campos de actuación de la CE en educación. Se concedió una especial importancia a la formación permanente de los ciudadanos europeos y se mencionaron la enseñanza de idiomas extranjeros, el reconocimiento mutuo de titulaciones y la introducción de la dimensión europea en la escuela como los elementos básicos de la cooperación, el intercambio y la construcción europea. También se destacó la importancia creciente de las nuevas tecnologías de la información en la educación, y, en el terreno institucional, se propuso la creación de un Comité educativo y cultural.

Poco antes de la presentación del Informe JANNE, a principios del año 73, se había tomado una decisión de carácter institucional en virtud de la cual, la educación había pasado a formar parte, junto con la Política Científica y la Investigación, de la

Dirección General XII, encabezada por Ralph Dahrendorf. Esta medida, contradictoria con la postura defendida por Janne de considerar inseparables la educación general y la formación profesional (esta última permanecía en la Dirección General V), tuvo, sin embargo, algunas consecuencias positivas: el Programa de Trabajo sobre Investigación, Ciencia y Educación, también conocido como Informe Dahrendorf y la Comunicación de la Comisión al Consejo titulada «Educación en la Comunidad Europea» sentaron definitivamente las bases de la fundamental Resolución de los Ministros de Educación, del 6 de junio de 1974, relativa a la «Cooperación en el sector educativo».

En dicha Resolución se abordó por primera vez de una manera oficial, el difícil problema de conjugar la soberanía de los Estados miembros con la necesidad de fomentar la colaboración en este campo. Haciéndose eco de la postura de Dahrendorf, quedó establecido con claridad que el objetivo de la cooperación nunca debería ser la «armonización» de los sistemas y las políticas educativas de los países miembros y que el desarrollo de las posibles acciones de cooperación nunca debería poner en cuestión el respeto de las tradiciones de cada país y la especificidad de sus decisiones en materia educativa.

Por contra, se dejó sentado el principio (que no resulta tan creíble como el anterior con el paso de los años) de que la educación no debería ser considerada, «en ningún caso», un simple elemento de la vida económica, esto es, que la cooperación en educación debía realizarse siempre en función de los objetivos e intereses específicos del sector educativo.

Por si pudiera quedar alguna duda sobre el alcance de la implicación comunitaria en estas cuestiones, se reforzó la idea de que las acciones a emprender debían ser consideradas de cooperación entre los Estados y que, por ello, no tendrían que afectar a las competencias atribuidas a las instituciones comunitarias.

En consonancia con estos principios generales, se establecieron los campos de acción prioritarios. Todos ellos, que no distan mucho de los propuestos en el Informe JANNE, componen un marco de cooperación y colaboración entre Estados bastante completo (intercambio de información, mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos, cooperación en la enseñanza superior, reconocimiento de títulos, fomento de la libre circulación). Otras propuestas del Informe JANNE, sobre todo las referidas a la introducción de la Dimensión Europea en los planes educativos y de las nuevas tecnologías de la información no fueron tenidas en cuenta.

La voluntad de los ministros de Educación por estrechar los lazos y emprender acciones de cooperación quedó, sin duda, confirmada con esta Resolución. Durante los años 1974 y 1975 las propias instituciones europeas (Consejo Europeo reunido en París, en diciembre de 1974, Comité Económico y Social, en abril de 1975, y Parlamento Europeo, en septiembre del mismo año), también se pronunciaron por incrementar los contactos y las acciones de cooperación entre los Estados. Faltaba, no obstante, concretar en lo posible el contenido de estas acciones.

Éste fue el propósito esencial de la Resolución de 9 de febrero de 1976, del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el Consejo por la que se estableció el «Primer Programa de Acción de la Comunidad Europea en educación».

En esta nueva Resolución se empieza por confirmar la voluntad de cooperación. A continuación se desarrollan dos grupos de cuestiones: las que se refieren a los mecanismos de funcionamiento y control de la actuación comunitaria y las que atañen a los objetivos y acciones del Programa.

Entre los mecanismos de funcionamiento cabe destacar la creación, con carácter permanente, de un Comité de Educación (ya anticipado en la Resolución de 1974) cuyas competencias se vinculan a la coordinación y la vigilancia del desarrollo del Programa de acción; la información y la preparación de las sesiones de trabajo del Consejo de ministros y la colaboración con la Comisión para emprender las acciones que se decidan.

Las acciones a desarrollar se inscriben, en su mayor parte, en los campos prioritarios de actuación definidos en la Resolución de 1974 (a los que se añade el de facilitar el tránsito a la vida activa de los jóvenes procedentes del sistema educativo) y se dividen en dos grandes grupos: las que deben ser llevadas a cabo por los Estados miembros y las que son competencia de la Comunidad, identificadas por la expresión, un tanto ambigua, de «acciones a nivel comunitario».

Esta «dualidad», como la define Neave, supone un claro paso adelante en el compromiso de las instituciones comunitarias por implicarse en la cooperación educativa: en ningún momento las acciones van más allá de la simple cooperación entre Estados, pero la Comunidad se compromete a algo más que a dar su visto bueno, se compromete a facilitarlas, promoviendo el estudio, la investigación, el desarrollo de encuentros y el intercambio de información a través de sus propios mecanismos de funcionamiento.

Todo ello en un contexto nuevo en la toma de decisiones: la Resolución ya no es sólo de los ministros de Educación de los Estados miembros, sino, por primera vez, del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo. Es ésta una fórmula que supone un alarde de diplomacia comunitaria, que no es exclusiva de los temas educativos (se ha empleado también en actos jurídicos relacionados con la salud o con la cultura), pero que ha sido utilizada en educación con gran asiduidad para emitir Resoluciones, Conclusiones o Recomendaciones sobre aspectos cuya relación con los artículos de los Tratados Constitutivos resultaba remota o difícil de establecer. Con ella se da a entender que los ministros de Educación no están solos, que tienen el respaldo del Consejo, pero que el Consejo propiamente dicho no tiene la posibilidad de pronunciarse sobre determinadas cuestiones, que no se consideran encuadradas en las Políticas Comunes. Mediante esta expresión la Comunidad ha podido además resolver algunos problemas de financiación de determinadas acciones que de otra forma, planteadas sólo como decisiones de los Estados, no habrían podido ser atendidas con cargo a los presupuestos comunitarios.

La Resolución sobre el Primer Programa de Acción es, en suma, el definitivo visto bueno al desarrollo de acciones concretas de cooperación en educación, con unas líneas de trabajo marcadas y un grupo estable de personas (de la Comunidad y de los Estados) dispuestas a apoyarlo y, a la vez, a supervisarlos. Con ser mucho (mucho más, sobre todo, de lo previsto en el Tratado), tampoco es demasiado. Las reticencias de algunos Estados son grandes aún, las propias instituciones andan todavía con pies de plomo, y los que esperan grandes avances, aún deberán esperar bastante tiempo.

## 1976-1986: LA DÉCADA DE TRANSICIÓN

Igual que a la tempestad sigue la calma, al prometedor quinquenio que se cerró en 1976 siguieron unos cuantos años de relativa inactividad de las instituciones y de muy precarios avances en la cooperación.

La inactividad fue sobre todo patente en el nivel más alto de toma de decisiones: los ministros de Educación no volvieron a reunirse, desde diciembre de 1976 hasta enero de 1980. Tampoco el Comité de Educación presentó un informe completo de actividades hasta 1980. Todo ello a pesar de que otras instituciones comunitarias sí parecían haberse tomado en serio el compromiso de los ministros: fueron varias las proposiciones y comunicaciones que en este período la Comisión presentó al Consejo y al menos dos los pronunciamientos del Parlamento Europeo sobre la necesidad de profundizar en la cooperación educativa.

No quiere decirse con esto que las propuestas contenidas en el Programa de Acción quedaran olvidadas durante estos años. Al contrario, pronto se empezó a trabajar en algunas de las líneas contenidas en el plan: la transición a la vida activa, la escolarización de hijos de trabajadores migrantes, la formación en alternancia, el intercambio de información y documentación (con la creación de la red EURYDICE en 1980). Se trata más bien de la ausencia de nuevas iniciativas políticas, de la falta de una perspectiva al más alto nivel que hiciera que las diferentes acciones fueran algo más que el fruto de la mejor o peor voluntad de cada uno de los Estados o de las reconveniones periódicas del Parlamento Europeo.

La debilidad de las estructuras que en la Comunidad debían garantizar la cooperación, las salvaguardas puestas a la intervención de las instituciones comunitarias, el carácter poco comprometedor de los actos jurídicos, generalmente Resoluciones de voluntario cumplimiento por los Estados y, en general, las reticencias de algunos de ellos por aproximarse al resto y colaborar (endémicas en algunos casos y no sólo en el terreno educativo) podrían explicar probablemente por sí solas este nuevo período de ralentización y desconcierto.

Pero tal vez la explicación deba incluir también el nuevo panorama económico que en aquel tiempo comenzaba a dibujarse. La crisis económica, achacada en un principio a la brusca subida de los precios del petróleo, fue instaurándose progresivamente en todos los países y revelando también que obedecía a razones estructurales profundas cuya solución no parecía posible a corto plazo. Una de las manifestaciones más evidentes de la crisis fue el progresivo incremento de las cifras de desempleo que empezaba a afectar, aunque en magnitudes diferentes, a todos los países europeos y que se hacía notar de manera especial en el colectivo de los jóvenes en busca de su primer trabajo.

Esta situación, que por un lado creo que ayuda a explicar la reticencia de los países a preocuparse demasiado por los asuntos educativos durante algunos años, también explica la consecuencia contraria: a partir de 1980 empieza a vislumbrarse un nuevo enfoque de la cooperación en educación, más coherente e integrador, que tiene en cuenta los nuevos problemas y las nuevas demandas de las sociedades europeas.

El nuevo enfoque va a tener, a mi modo de ver, dos efectos claros. Por una parte, la cooperación en educación va a estar dirigida de manera prioritaria a hacer frente a estos nuevos retos, sobre todo al que supone combatir contra el desempleo de los jóvenes, facilitándoles de forma adecuada la transición a la vida adulta y el acceso al mercado de trabajo. Este efecto, que no es negativo *per se*, puede no obstante limitar demasiado las posibilidades de cooperación y dejar de lado importantes cuestiones que también necesitan de cooperación y de respuestas globales, aunque no tengan la trascendencia «económica» de las anteriores. El segundo efecto, necesariamente relacionado con el anterior y mucho más positivo en mi opinión, es la definitiva asunción por los Estados y las instituciones comunitarias de la principal tesis del Informe JANNE, es decir, que carece de sentido mantener una línea divisoria tan contundente entre la educación y la formación profesional y que sólo a través de un planteamiento político que las englobe se puede contribuir de manera eficaz al desarrollo social y económico de Europa.

La primera toma de postura oficial en la que se pone de manifiesto este cambio de orientación es el «Resumen del Presidente» de las consideraciones presentadas durante la sesión del Consejo y los ministros de Educación, de 22 de junio de 1981. A lo largo de toda la declaración se mencionan la educación y la formación como dos realidades inseparables:

«El Consejo y los ministros de Educación (...) destacaron la contribución que los sistemas de educación y formación pueden aportar a las estrategias tendentes a estimular el crecimiento y a fomentar el desarrollo económico y social (...) Insistieron en la necesidad de suprimir las rigideces internas de los sistemas educativos y de adoptar un enfoque integrado para abordar las políticas de educación, formación y empleo (...)» (Consejo de las Comunidades Europeas. Secretaría General, 1987, p. 77).

En ese mismo año, el paso de los servicios que se ocupaban de la educación de la Dirección General XII a la Dirección General V (Asuntos sociales), en la que se encontraba ya la formación profesional sirvió para ratificar, en el plano institucional, esta tendencia. A partir de esa fecha, las políticas de educación y formación, asuntos sociales y empleo caminan en una dirección cada vez más coincidente. Dos años después, en 1983, la nueva regulación de las actividades del Fondo Social Europeo contribuyó, del lado financiero, a aclarar aún más el nuevo panorama: la cuantía de los créditos previstos para financiar acciones de fomento del empleo en jóvenes menores de 25 años, muchas de ellas acciones de orientación y formación profesional para recién titulados, no habría de ser inferior, a partir de enero de 1984, al 75 por 100 de los créditos totales disponibles.

En el campo de las realizaciones concretas, durante los años 1982 y 1983 se sucedieron diversas iniciativas sobre acciones relativas a la formación profesional y el paso de los jóvenes a la vida activa. En casi todas ellas se reiteraba que la incidencia del desempleo en este colectivo ocupaba un lugar destacado en las preocupaciones comunitarias. Otras iniciativas, complementarias en cuanto a su finalidad, estuvieron dedicadas a promover una introducción paulatina de las nuevas tecnologías de la información en los sistemas educativos, de manera especial en la formación profesional, con objeto de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes a las nuevas demandas del cambiante mercado de trabajo.

De modo que, en el transcurso de los primeros años de la década de los ochenta, la cooperación en educación parecía empezar a quedar encarrilada de forma definitiva: las instituciones ya empezaban a asumir competencias más amplias (no tenía tanto sentido discutir si una medida era más «educativa» o más «formativa» y, por tanto, las cláusulas de salvaguarda salvaguardaban menos), los Estados eran conscientes de la necesidad de cooperar para sacar a sus jóvenes del atolladero del desempleo, había dinero para financiar acciones concretas y, sobre todo, parecía haber una verdadera voluntad política de acercamiento y trabajo en común.

Pero una nueva preocupación comenzaba a flotar en el ambiente: con ser importante, ¿esto es todo?, ¿a esto debe reducirse la cooperación en educación?, ¿la construcción de Europa es solamente un problema de cualificación de los trabajadores y de ajustes entre los agentes económicos? Parece obvio que no es así, al menos no lo es para muchos europeos. Y, por fortuna, tampoco parecía tan claro a los responsables políticos que, a partir de la mitad de la década (coincidiendo tal vez con unas previsiones de mayor bonanza económica que, sin solucionar los problemas de fondo, iba a mejorar mucho las formas) retomaron con fuerza la necesidad de continuar avanzando en la construcción europea en todos los ámbitos, no sólo en los estrictamente económicos.

Ya en la Declaración Solemne de Unión Europea, firmada en Stuttgart en junio de 1983 por los Jefes de Estado y de Gobierno de los 10 países comunitarios, pueden encontrarse alusiones a otros aspectos de la educación que hasta entonces no habían sido desarrollados apenas. A la intensificación de la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior y la promoción de intercambios para mejorar el aprendizaje de las lenguas comunitarias, que pronto van a dar lugar a importantes programas comunes, hay que añadir la propuesta de incorporar el conocimiento de Europa a los currículos escolares, como el único medio de promover una verdadera conciencia europea entre los ciudadanos. Propuesta de dotar a los sistemas educativos de una dimensión europea que no era nueva pero que tampoco había dado ningún fruto digno de ser mencionado.

Sin embargo, son las Conclusiones del Consejo y los ministros de Educación de 4 de junio de 1984 las que mejor ejemplifican, en mi opinión, una nueva concepción de la cooperación. Sin dejar de lado las prioridades que hemos señalado en relación con la formación para el acceso al trabajo y la introducción de las nuevas tecnologías (a las que dedican una parte importante de sus reflexiones), empiezan a perfilarse otras de contenido más «social», que si bien habían sido apuntadas en anteriores iniciativas, no habían conocido un gran desarrollo hasta esa fecha. Se trata sobre todo de las acciones en favor de la integración escolar de los minusválidos y de la lucha contra el analfabetismo, ámbitos de acción en los cuales se propone algo más que la simple cooperación, pues se marcan unas líneas (aunque no olvidemos que absolutamente voluntarias) que deberían ser tenidas en cuenta por las autoridades nacionales en el diseño de sus políticas educativas.

El colofón a estas nuevas iniciativas de carácter social vendría a ponerlo la aprobación por el Consejo Europeo, reunido en Milán en junio de 1985, del *Informe del Comité para la Europa de los ciudadanos*, conocido también como Informe ADON-NINO, ex diputado europeo que presidió el Comité encargado de elaborarlo.

La pretensión general del Informe fue sugerir medidas para potenciar la imagen de Europa y de la Comunidad en los ciudadanos, intentando paliar en lo posible una cierta imagen de «tecnocracia» o «eurocracia» que parecía ir imponiéndose con el paso de los años. Aunque, como es obvio, muchas de las medidas que se proponían en él eran ajenas a la educación (bastantes relativas a la libre circulación y al derecho de residencia, a la supresión de trámites fronterizos, a la fiscalidad comunitaria, etc.), lo cierto es que por primera vez, en una toma de postura oficial de los responsables europeos, se hacía alusión a la gran importancia de la educación y la cultura en la construcción de la nueva Europa.

El Informe hizo especial hincapié en la necesidad de mejorar todo tipo de intercambios entre los jóvenes y los estudiantes europeos y también de los enseñantes y responsables educativos y reforzó la idea de dotar de una dimensión europea a la educación, promoviendo un mejor conocimiento de todos sobre la nueva idea de Europa, a lo que las escuelas podrían contribuir de manera decisiva. Como símbolo de esta decisión, se instituyó el 9 de mayo como «Día de Europa», para que, al menos en esa fecha, todas las instituciones y medios de comunicación de los países miembros se aplicaran a la tarea de discutir y reflexionar sobre la casa común.

Las buenas intenciones de las citadas Declaraciones solemnes, Conclusiones e Informes no tuvieron justa correspondencia en la revisión de los Tratados que se efectuó con la firma del *Acta Única Europea*, en febrero de 1986. De nuevo hemos de hablar de una oportunidad poco aprovechada de profundizar en la cooperación educativa en un contexto realmente efectivo, el de las fuentes de derecho primario de la Comunidad.

A pesar de la gran importancia que para la construcción de Europa tuvo el Acta Única, un paso necesario hacia un estadio superior de Unión Europea, de nuevo quedó en evidencia la falta de voluntad de algunos países por comprometerse a avanzar en otros terrenos distintos del puramente económico. La escasez de acuerdos en el ámbito social, en el que cabe incluir el educativo, fue puesta de manifiesto incluso por algunos firmantes del Acta (así lo hizo Giulio Andreotti, entonces ministro de Exteriores italiano) y, de manera mucho más virulenta, por el Parlamento Europeo. En un discurso pronunciado por su vicepresidente con motivo de la firma, se lanzaron duras diatribas contra algunos países:

«Lo que molesta en el plano de los principios es que a menudo los Gobiernos nacionales no demuestran ningún espíritu europeo o bien lo manifiestan de forma rudimentaria. Nadie se opone a que defiendan sus intereses nacionales. Sin embargo, hay mucha gente que con sus intereses nacionales esconde egoísmos provincianos (...). La Europa de los ciudadanos no puede ser solamente sinónimo de una reducción de los controles fronterizos (...). El ciudadano quiere participar en la multiplicidad de Europa y de su futuro. Igualmente, quiere intercambiar; y ello no sólo durante sus vacaciones, sino también en el marco de su profesión, de su formación, de su servicio militar. (*Bol. CE*, 2-1986, p. 9.)

En resumen, si valoramos por separado las iniciativas a las que se ha hecho alusión en los apartados anteriores, encontramos que algunas presentan un conjunto de buenas intenciones relativas a la educación, pero vinculan muy poco a los países en cuanto a su aplicación; por el contrario, las que realmente vinculan a los países,

como el Acta Única, suponen un avance casi nulo en la cooperación educativa. Es forzoso reconocer, en consecuencia, que esta cooperación, casi 30 años después de la firma del Tratado de Roma, distaba todavía de alcanzar su mejor momento.

Ahora bien, si aceptamos la idea de que la construcción de Europa, en cualquier ámbito, tiene que ser necesariamente lenta y a menudo poco lineal, es preciso reconocer también que la realidad no es tan negativa como parece. Seguramente, en el año 1986, a nadie iban a sorprenderle demasiado las propuestas del Informe JANNE y muy pocos pensarían todavía que la cooperación en educación debía ceñirse al reconocimiento de títulos y a la mejora de los sistemas de formación profesional.

Muchas habían sido, desde el Tratado de Roma, las iniciativas y las acciones de cooperación desarrolladas, a veces inconexas y poco claras, pero en todo caso con grandes posibilidades de futuro. A lo largo de estos primeros años ochenta la actividad de las instituciones y de los países en relación con la educación había conocido un crecimiento muy notable. El Consejo había aprobado Resoluciones sobre muchos de los campos de actuación, el Parlamento Europeo también se había pronunciado en muchas ocasiones sobre aspectos relacionados con la educación y en la Comisión Europea, muy activa en sus propuestas de trabajo, empezaba a formarse con claridad la idea de que la mejor manera de garantizar la continuación de las acciones iniciadas era la aprobación de programas concretos.

Con la aprobación del primero de ellos se inicia un nuevo período en la cooperación educativa. Muchas personas conocen ya este período como el período de los programas.

## 1986-1992: EL PERÍODO DE LOS PROGRAMAS

La Comisión Europea, haciéndose eco de diversos requerimientos expresos de varios Consejos Europeos (Fontainebleau, 1984; Bruselas, 1985) y del Parlamento Europeo, había presentado, en agosto de 1985, su propuesta final para la adopción de un Programa comunitario de Cooperación entre la Universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías. La ocasión podía considerarse óptima: no sólo se partía de una voluntad expresada claramente por los responsables políticos comunitarios, sino que se trataba de un aspecto que en los últimos años estaba conociendo un desarrollo muy notable, clave para lograr una mejor preparación profesional de los titulados universitarios, y al que ningún país estaba en disposición de poner trabas que resultaran creíbles.

Tan propicia era la situación que la Comisión se atrevió además a plantear la aprobación del Programa en unos términos legales impensables unos años antes. Lo hizo apelando al artículo 128 del Tratado de Roma, argumentando que, en realidad, la educación universitaria no era otra cosa que un nivel superior de formación profesional y que, en consecuencia, caía por completo en la esfera de las competencias comunitarias. No fue éste, como era de esperar, el punto de vista del Consejo. La Decisión sobre la definitiva aprobación del Programa COMETT, en julio de 1986, se efectuó basándose en los artículos 128 y 235 del Tratado de Roma. Se consideró, por

tanto, que el Programa era sin duda una acción necesaria para el desarrollo de la Comunidad, pero que no era suficiente con apelar a los compromisos sobre formación profesional del Tratado.

No obstante, la Comisión no se arredró. La verdad es que estaba en juego una cuestión de suma importancia para el futuro de la cooperación en educación. Se trataba de llegar a aceptar, como muchos años antes había propuesto el Comité JANNE, que los pocos artículos del Tratado de Roma que hacían mención a la educación debían ser interpretados en su acepción más amplia, y que donde se decía formación profesional podría leerse educación general, en la medida en que toda la educación contribuye, en última instancia, a formar ciudadanos capaces de desarrollar un trabajo en el mercado común de Europa.

Pues bien, el Tribunal de Justicia dio por fin la razón a la Comisión y el Programa COMETT quedó aprobado basándose, de manera exclusiva, en el artículo 128 del Tratado de Roma. La educación universitaria formaba parte, desde ese momento, de la acción política común de las instituciones de la Comunidad. Para aprobar acciones en ese ámbito ya no iba a ser necesaria la unanimidad que precisa el artículo 235, sino la mayoría simple prevista en el 128, algo de suma importancia para vencer las reticencias de algunos países miembros.

También en el campo de cooperación universitaria, la Comisión había propuesto para su aprobación un Programa de acción comunitario en materia de movilidad de estudiantes (ERASMUS). La propuesta de la Comisión se efectuó en diciembre de 1985, poco después que la del COMETT, la andadura legal de ambas propuestas resultó bastante similar, pero, al final, la aprobación del Programa ERASMUS resultó mucho más complicada que la del COMETT. Y es que, por mucho que los países reconocieran la importancia de la movilidad de los estudiantes para lograr estrechar los lazos de los distintos sistemas educativos e, incluso, para garantizar la futura movilidad de los trabajadores en el espacio comunitario, no es lo mismo aprobar programas para acercar las empresas a las Universidades, que abrir las puertas de estas últimas a un porcentaje apreciable de estudiantes extranjeros (que podría llegar al 25 por 100 al cabo de los años).

Fueron necesarias algunas llamadas al orden de las instituciones europeas, tras muchas discusiones y sucesivos rechazos del Programa, para que al fin, mediante Decisión del Consejo, de junio de 1987, fuera aprobado para un período de tres años con un presupuesto total de 85 millones de Ecus. De nuevo se produjo la discrepancia jurídica entre la Comisión y los países (Bélgica, Francia y el Reino Unido sobre todo) que quedó saldada con una nueva sentencia del Tribunal de Justicia que ratificaba que los intercambios entre estudiantes universitarios podían formar parte perfectamente de la Política Común de formación profesional de los países europeos.

La importancia que ha revestido, para las posteriores acciones de cooperación, la aprobación de estos programas está fuera de duda. Además de la trascendencia de las decisiones del Tribunal sobre el fundamento jurídico de los mismos, la dotación de un presupuesto autónomo para un determinado período de aplicación es otra fundamental novedad que hace que las acciones a emprender no estén supeditadas a las contingencias de cada nuevo presupuesto comunitario o al esfuerzo financiero que los países estén dispuestos a hacer. El hecho mismo de que se trate de «Programas»

le da un sentido más global a las acciones que se lleven a cabo, acciones que hasta entonces se realizaban de manera inconexa y con objetivos poco claros. Para supervisar su aplicación, la aprobación de cada programa lleva aparejada la constitución de un Comité, compuesto generalmente por miembros de la Comisión y representantes de los países, que garantiza el impulso a las acciones decididas y el seguimiento de su realización.

A lo largo de los siguientes años, una larga lista de nuevos programas ha ido configurándose en torno a casi todos los campos de actuación que se habían considerado prioritarios en el Programa de acción de 1976 y a algunos otros de más reciente incorporación. Antes de concluir 1987, el Consejo aprobó un Programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (PETRA); en junio de 1988, el Programa de intercambio de jóvenes conocido como YES para Europa; poco después, en el campo de las tecnologías fue aprobado el Programa DELTA o Desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico; en julio de 1989 se aprobó un importante Programa para promover el conocimiento de las lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (LINGUA) cuyo presupuesto se situaba ya en los 200 millones de Ecus para un período de cinco años, y en diciembre se puso en marcha el Programa EUROTENET, destinado a formentar la innovación tecnológica en el sector de la formación profesional.

En los demás campos de actuación también se pusieron en marcha acciones y programas que terminaron por diversificar los ámbitos de intervención en una gran cantidad de direcciones, lejanas ya del estrecho margen que imponían las escasas referencias educativas del Tratado de Roma. Antes de acabar la década se estaban aprobando ya segundas fases de algunos programas, como el COMETT, que en su segunda versión y para un período de cinco años, había cuadruplicado el presupuesto de la primera fase.

Pero el final de la década sirvió también para hacer balance de los logros alcanzados y para establecer nuevas prioridades con la mirada puesta en el gran mercado interior previsto para el inicio del año 1993. Éste fue el propósito de las Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación, de 6 de octubre de 1989, basadas, en su mayor parte, en una Comunicación de la Comisión titulada *Educación y formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992*.

En ella, la Comisión realiza una revisión de las principales realizaciones de los años anteriores, casi siempre felicitándose por lo acertado de las últimas iniciativas, y se pronuncia por seguir profundizando en las líneas de trabajo que han caracterizado la reciente cooperación. Desde este punto de vista, la postura que la Comisión adopta puede ser considerada como marcadamente «economicista», mucho más, desde mi punto de vista, que la adoptada en otras tomas de postura anteriores del mismo rango. Las alusiones que se hacen a la «calidad de la educación» se inscriben siempre en un contexto de «eficacia» del sistema para la preparación de los futuros profesionales del gran mercado de Europa y de puesta al día de los mismos en lo que respecta a los nuevos desafíos tecnológicos. A este respecto cabe decir que, a comienzos de 1989, la Comisión sufrió una nueva reorganización que afectó de lleno a los asuntos educativos, haciéndolos depender de una *Task-force* llamada «Recursos hu-

manos, educación, formación y juventud», y poniendo, por tanto, en evidencia la consideración general de «recurso» que tienen los jóvenes educandos de los países europeos.

Por si la euforia de los últimos años hubiera hecho a algunos concebir infundadas esperanzas de un verdadero cambio de rumbo en la consideración de la educación como objeto de las preocupaciones comunitarias, la Comisión recuerda los sacrosantos principios de respeto a la diversidad de los sistemas educativos nacionales y de complementariedad de las acciones comunitarias con respecto a las que deben llevar a cabo los Estados.

En los siete ejes en los que se estructuran las actividades de cooperación futura tienen poca cabida nuevas propuestas de acción distintas de las habidas hasta la fecha. El reconocimiento de títulos, la formación inicial y continua de los trabajadores, la cooperación universitaria, la formación para los cambios tecnológicos, la enseñanza de las lenguas extranjeras, el fomento de los intercambios de jóvenes y una, poco definida, mejora de los sistemas educativos mediante la cooperación son las líneas fundamentales que encuadrarán las actuaciones hasta la constitución del gran mercado interior. La Comisión parece querer asentar primero, las últimas conquistas comunes antes de lanzarse a explorar nuevos terrenos. Para ello apuesta por inscribirse en la línea de pensamiento que parece imponerse en Europa al principio de los noventa: la única meta, el desarrollo económico; el único camino, la competitividad.

El Consejo, en sus Conclusiones, ratifica básicamente las propuestas de la Comisión e introduce el atinado término de «subsidiariedad» (estrella después en las negociaciones que desembocarán en la firma del Tratado de Maastricht) para referirse a la subordinación de las acciones comunitarias en educación a las prioridades que establezcan y a las actuaciones que lleven a cabo los Estados miembros. Esta mención al carácter subsidiario de la actuación comunitaria sirve, de paso, para dar un toque de atención sobre lo limitado del presupuesto que puede destinarse a financiar las acciones comunes.

Al establecer los grandes objetivos de la cooperación en educación, es de agradecer la forma mucho más suave (tal vez más política) que emplea, en comparación con la Comisión. La Europa a la que la educación ha de contribuir es la Europa de la solidaridad, de la interculturalidad, de la cooperación con los países en desarrollo, etcétera, y no sólo la Europa de la competencia y el mercado. Por otro lado, como corresponde a una declaración política, el Consejo no desciende a señalar el contenido concreto de las nuevas acciones y programas previstos para el logro de dichos objetivos.

Los años 1991 y 1992 son, en lo que respecta a las nuevas iniciativas, una continuación de los precedentes. Nuevos programas, segundas partes de programas anteriores y nuevos análisis de situación sobre diversos aspectos caracterizan el trabajo de las instituciones. Cabe destacar la progresiva introducción de dos nuevos aspectos que dan lugar a extensos estudios o a programas de acción concretos. El primero es la enseñanza abierta y a distancia, sobre la cual la Comisión presentó un memorándum proponiendo el desarrollo de acciones a medio plazo. El segundo es la cooperación con terceros países, sean del entorno próximo de la Asociación Europea de Libre Cambio, con los cuales se firmaron acuerdos de cooperación en el marco del Programa COMETT II, o sean países de la Europa Central y Oriental, a los que se hace

beneficiarios de posibles acciones relacionadas con los programas ERASMUS, COMETT o LINGUA principalmente, a través de un nuevo Programa denominado TEMPUS que se financia con cargo al presupuesto comunitario de cooperación.

Y de esta forma llegamos a la firma de los acuerdos de Maastricht, por los que se deciden los mecanismos para la culminación definitiva del proceso de Unión Europea.

## LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA DE 1993: ENTRE LO POSIBLE Y LO DESEABLE

En lo que respecta a la educación, poco hay que añadir a la valoración con la que se iniciaban estas páginas. Tal vez, con la perspectiva de los años transcurridos desde el Tratado de Roma, resulte ahora más sencillo decantarse por elogiar los acuerdos o por lamentar su escasa trascendencia.

El Tratado de Unión Europea tiene la virtud, en absoluto baladí, de ratificar y elevar a categoría de legislación comunitaria la mayor parte de las acciones de cooperación emprendidas desde 1971. Sentencia de forma definitiva las largas discusiones sobre si desarrollar la dimensión europea en la educación o promover la cooperación entre los establecimientos de enseñanza superior puede ser considerado o no objeto de la política comunitaria. Su artículo 126 recoge la mayor parte de las metas de cooperación planteadas en el campo de la «formación general» y el 127 se centra en los más próximos a la formación de carácter profesional. Mucho antes, en el artículo 3 del título II, deja sentado que, con vistas a la construcción de la Unión Europea, uno de los ámbitos de actuación comunitaria que deben estar presentes es el de contribuir a la educación y la formación de calidad y al florecimiento de las culturas de los Estados miembros.

Visto así, el Tratado supone desde luego un avance importante en la cooperación. Si además no se quiebra la tendencia de los años anteriores es, más que probable, que muchas de las futuras acciones que se lleven a cabo vayan un paso por delante de lo estipulado en los textos legales. No será demasiado difícil, seguramente, abrir nuevas vías a la cooperación u obtener resultados verdaderamente sustanciales en las actuales. Pero algunos creemos que no deberíamos conformarnos con estos logros. Por una parte, hay que dejar bien claro que la propia cooperación puede y debe ser mejorada. Si ya lo ha sido en el nivel de la toma de decisiones, debe serlo también en el de su aplicación. Aunque no es el objeto de estas páginas juzgar el resultado de las distintas acciones y programas, algo que requiere una cuidadosa evaluación (y no sólo institucional, que a veces resulta un tanto autocomplaciente), sí lo es llamar la atención sobre los desajustes que, al menos en nuestro país, se dejan sentir con frecuencia: visitas de trabajo que repiten sólo unos pocos visitantes, fondos que se invierten en trabajos o experiencias que apenas se supervisan, carencias en la información a los posibles beneficiarios de las distintas medidas, etc.

Por otra parte, pensamos que la mera cooperación tendría que ser sólo un paso necesario para llegar a acuerdos mucho más importantes sobre la educación en nuestros países, para llegar a definir, como en otros ámbitos de la construcción

européa, una Política Educativa Común, con objetivos comunes y con planes de acción también comunes para conseguirlos.

No se trata en modo alguno de renunciar a la diversidad o de regular y unificar hasta el mínimo detalle las políticas educativas nacionales, pero sí se trata de compartir más de lo que hasta ahora compartimos. Puede que no sea posible poner de acuerdo a los historiadores sobre la historia de Europa, pero tal vez sí sea posible reducir a la mínima expresión las cotas excesivas de chovinismo que alcanzan nuestros textos escolares; sin que nadie renuncie a su «identidad nacional» tal vez sería necesario unificar criterios sobre la edad de escolarización obligatoria y la edad mínima de acceso al trabajo para los jóvenes. Tal vez podamos, incluso, definir de manera conjunta qué se entiende en Europa por «calidad educativa», tan aludida en los textos oficiales, y nos apliquemos de forma conjunta a la difícil tarea de introducirla en nuestras instituciones de enseñanza. Pero, por encima de estos logros, de lo que en realidad se trata es de que la educación ocupe, de una vez por todas, el destacado papel que realmente debe tener en la construcción de Europa, de una Europa que vaya más allá de la competitividad de las empresas o de la estabilidad en los precios y los salarios.

Como resume con acierto J. A. Fernández en un artículo reciente:

«La relegación de la educación en la construcción europea ha de terminar. No puede ser que del papel de la educación y la cultura y la construcción europea hablemos siempre los mismos, quienes tenemos como toda herencia y consuelo la supuesta frase de Monnet: "si tuviera que comenzar de nuevo, comenzaría por la educación y la cultura". Como hasta la cita parece apócrifa, suena a veces a deseo piadoso de quienes a estas alturas todavía tienen que justificar la modesta incursión comunitaria en educación. Es la hora de mostrar el déficit educativo-cultural en la construcción europea y de dar relieve a la dimensión educativo-cultural de Europa, tanto o más que añadir la dimensión europea a las educaciones nacionales» (FERNÁNDEZ, J. A.: «Europa: la hora de la educación y la cultura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 211, p. 8).

Empeño nada sencillo, desde luego. A nadie se le escapa que en la actualidad vivimos horas bajas en la conciencia europeísta de los ciudadanos. La propia ratificación del Tratado de Unión Europea ha sufrido muchos más sobresaltos de los que cabía esperar (el rechazo en el primer referéndum danés, el poco convincente margen favorable del francés o las duras discusiones del Parlamento británico). La diplomacia comunitaria se ha mostrado confusa y poco efectiva en la crisis bélica de los Balcanes. Los acuerdos del GATT han dividido a los socios europeos y el mecanismo de cambios del Sistema Monetario Europeo parece haber quedado definitivamente enterrado como una costosa reliquia.

Los cambios acelerados que se están produciendo en el mundo, y de forma particular en una parte de Europa, están demandando nuevas respuestas, nuevas estructuras y nuevas alternativas económicas, políticas y sociales. Entre tanto, los ciudadanos europeos parecen haber perdido ligeramente el rumbo. Sus convicciones, alimentadas durante las últimas décadas sobre la necesidad de una Europa unida, han sufrido serias sacudidas con las noticias diarias sobre el hundimiento de una u otra moneda o sobre la cruel situación que se vive en unas ciudades situadas a muy poca distancia de sus hogares. La clase política, en su conjunto, parece estar contribuyendo poco a transmitir seguridad y confianza en el futuro.

En este contexto, en el que la falta de opciones globales creíbles hace que muchos vuelvan a mirar de nuevo hacia dentro (de sus fronteras, de sus ciudades, de sus casas), pocos tienen tiempo que dedicarle a la educación. Paradójicamente, parece como si los asuntos educativos se hubieran reducido a cuestiones técnicas o contables (más profesores, más horas de idioma extranjero, menos tasas académicas y más y mejores autobuses para el transporte escolar) y lo que verdaderamente importara fuera el porcentaje diario de apreciación o depreciación de la moneda, el último escándalo en los pasillos de un Parlamento o la decisión semanal del Bundesbank sobre los tipos de interés.

Como consecuencia de ello, nos encontramos en un momento inmejorable para reivindicar el nuevo papel que en esta situación la educación debería desempeñar. La Europa del mañana no puede ser sólo la Europa del gran mercado y de los profesionales cualificados. La solidaridad entre los ciudadanos de Europa debe dar paso a una noción mucho más amplia de solidaridad con los ciudadanos de otros países tal vez más necesitados de ella. La firme y radical oposición a cualquier forma de racismo e intolerancia debe ser el pilar en el que se asiente la futura convivencia. La mejora de la calidad de vida, en nuestras ciudades y en nuestros campos, debe coexistir con la preservación de nuestras riquezas naturales. La confianza en nuestras propias fuerzas, en las instituciones, en las organizaciones ciudadanas europeas debe mantenerse a pesar de los tropiezos y los momentos de desconcierto.

A todo ello, la educación de nuestros jóvenes no puede dejar de contribuir. El esfuerzo común de los responsables educativos, de los profesores, de los alumnos y de sus familias debe trascender el intercambio de información y de visitas más o menos duraderas y empezar a encaminarse hacia la definición de un marco de trabajo conjunto que permita, realmente, el crecimiento común en la nueva Europa por la que todavía muchos estamos dispuestos a romper una lanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Comisión de las Comunidades Europeas (1987): *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* (Ed. Abreviada), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Secretaría de Estado para las Comunidades Europeas (1992): *Tratado de la Unión Europea. Textos consolidados de los Tratados Comunitarios*, Madrid: Secretaría de Estado para las Comunidades Europeas/Boletín Oficial del Estado.
- Consejos de las Comunidades Europeas. Secretaría General (1988): *Textos sobre la política educativa europea* (3.<sup>a</sup> Ed.), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de las Comunidades Europeas. Secretaría General (1990): *Textos relativos a la política europea de educación* (Suplemento a la 3.<sup>a</sup> Ed.), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- «Programme de Travail dans les domaines de la Recherche, de la Science et de l'Education», *Bulletin des Communautés européennes*, 5/73 (1973).

- «Pour une politique communautaire de l'éducation», *Bulletin des Communautés européennes. Supp.* 10/73 (1973).
- «Education in the European Community», *Bulletin CE. Supp.* 3/74 (1974).
- Comisión de las Comunidades Europeas (1989): *Comunicación de la Comisión al Consejo: Educación y formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992.* COM (89) 236 final.
- BIANCHI, A.: «La politique de la Communauté Européenne dans le domaine de l'instruction», en *Documents pour l'enseignement*, 55, febrero 1988, pp. 3-24.
- DE WITTE, B. (Ed.) (1989): *European Community Law of Education.* Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.
- FERNÁNDEZ, J. A.: «Europa: la hora de la educación y la cultura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 211, febrero 1993, pp. 8-14.
- LENARDUZZI, D.: «El programa educativo de la Comunidad Europea», en *Educadores*, 157, enero/marzo 1991, pp. 39-58.
- NEAVE, G. (1987): *La Comunidad Europea y la Educación*, Madrid: Fundación Universidad-Empresa. (Traducción de original «The EEC and Education», Trentham Books, European Institute of Education and Social Policy, 1984).

# M O N O G R Á F I C O

## LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL MERCADO ÚNICO EUROPEO

MINA STARIDA (\*)

### INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer un análisis de las nuevas tendencias existentes en la profesión docente que se han hecho evidentes en el corto lapso de tiempo transcurrido desde la creación del Mercado Único Europeo. La referencia a los términos «profesión docente» y «tendencias comunes» no implica un reconocimiento *a priori* de la existencia de rasgos comunes entre los distintos cuerpos docentes de los Estados Miembros. Por el contrario, a pesar de los retos comunes a los que se enfrentan los profesores en la Europa de hoy en día y de la inminente introducción del libre tránsito de trabajadores dentro de la Comunidad Europea, por lo general, es cierto que cada Estado Miembro tiene sus propias condiciones y medidas particulares respecto a la formación y el trabajo de los profesores. Por tanto, es apropiado afirmar que podríamos llegar a identificar al menos doce sistemas de formación del profesorado y de ejercicio de la práctica docente dentro de la Comunidad Europea.

Al mismo tiempo, y aunque la intención no es obviar la individualidad de cada sistema educativo, se considera que en términos generales es posible identificar algunos retos comunes que han de afrontar los profesores de los doce Estados Miembros. Estos retos tienen que ver con la fase reciente de desarrollo de la Comunidad Europea y, en especial, con el reconocimiento otorgado, a partir de 1992, a los principios del Mercado Único Europeo. Este reconocimiento supone que ciertos aspectos de la dimensión legislativa de la política, y en particular de la política educativa de la Comunidad Europea, son analizados dentro del sistema educativo nacional de cada Estado Miembro. El análisis que se presenta en este trabajo se interesa sobre todo por las implicaciones que estos cambios actuales, tal como se producen en el panorama europeo, suponen para la profesión docente.

---

(\*) Universidad de Creta, Grecia.

## LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD EUROPEA Y LA PROFESIÓN DOCENTE

### a) *La importancia de la profesión docente en Europa*

La importancia del papel de la profesión docente en Europa empezó a ser evidente a finales de los ochenta siendo la opinión predominante que, a medida que se vaya acercando el próximo siglo, dicha importancia irá en aumento. El comunicado oficial más reciente de naturaleza internacional a este respecto se remonta a mayo de 1987, fecha en que los Ministros Europeos de Educación, bajo los auspicios del Consejo de Europa, se reunieron en Helsinki y discutieron los «Nuevos retos para los profesores y su formación» (1). Los Ministros, mantuvieron que el reto principal para la educación es crear confianza en la educación. Con esta premisa como punto de apoyo, se formularon ciertas recomendaciones tendentes a impulsar entre los profesores europeos una mejor imagen de sí mismos del trabajo docente y de su importancia social y cultural. En este sentido, se elaboró una lista de cuestiones clave que incluía la formación inicial con prácticas de trabajo y el conocimiento del contexto en el que los profesores han de realizar sus funciones. El hecho de que se encontraran puntos en común entre 29 países también podría ser indicativo de la situación que se vive en un grupo más pequeño de países, es decir, los de la Comunidad Europea: «... los problemas y los cambios son cada vez más homogéneos en todos los países europeos» (2).

Hablando en términos muy generales, hay una preocupación creciente por el hecho de que un número de factores e intereses destacados, aunque diversos, han colocado a la profesión docente en el punto de mira del debate y de la política educativa nacional e internacional. El catálogo de dichos factores e intereses, tal y como se describe en el Informe de la OCDE sobre «El Profesor en la actualidad», puede también aplicarse al caso particular de la Europa de los Doce. En primer lugar, hay un grado creciente de descontento en lo que concierne a la calidad y a las condiciones del trabajo de los profesores. En segundo término, las demandas de rendimiento de cuentas colocan cada vez más al profesorado bajo el escrutinio público. En tercer lugar, la necesidad de elevar el nivel educativo se ha convertido en una constante cuando se habla de la calidad de educación, y, por último, los problemas de desajuste entre la oferta y la demanda pueden dar perfecta idea de la situación del mercado laboral del profesorado (3).

A pesar de que el catálogo no es exhaustivo, nos proporciona una información básica sobre las presiones de las que es objeto la profesión docente y presiones que ya no están confinadas dentro de las fronteras nacionales.

---

(1) Consejo de Europa (1987): «New Challenges for Teachers and their Education». Informe de la decimoquinta sesión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Helsinki, 5-7 de mayo.

(2) Vonk, J. H. C. (1989): «The Education and Training of Teachers in a Changing Europe», en J. T. Vorbach y otros: *Teacher Education: Research and Development (sic) Teacher Education for the Netherlands*. Vol. 5, La Haya.

(3) OCDE (1990): *The Teacher Today*, Paris, OCDE.

Dados los límites dentro de los cuales puede definirse la política educativa de la Comunidad Europea, no sorprende el hecho de que esta mano de obra altamente cualificada haya sido tratada con seriedad a nivel de la Comunidad. La visión europea sobre la profesión docente resalta que «la calidad y el éxito del sistema educativo europeo depende de la destreza y del compromiso de nuestros profesores y éstos a su vez dependen de la calidad y la adecuación de su formación» (4).

*b) Bases legales de la acción comunitaria en lo que atañe a la profesión docente*

Una cosa es proporcionar evidencias que dan a la profesión docente una dimensión internacional y otra cosa bien diferente es identificar la base legal sobre la cual la Comunidad puede aportar los medios para cumplir sus objetivos respecto a la profesión docente. Llegados a este punto, debemos de dejar claro que en términos de política educativa comunitaria, se consiguen mejores resultados a través de la buena disposición de los países individualmente considerados que mediante cualquier tipo de coacción ejercida por parte de Bruselas. El proceso de preparación para acometer el tema de cualificar al profesorado a fin de que sea capaz de responder a las necesidades de los ciudadanos de Europa, dentro de la idea de la dimensión europea de la educación, apareció por primera vez en 1976 cuando el Consejo de Ministros de Educación estableció como objetivo en una Resolución: «el dar una dimensión europea a la experiencia de alumnos y profesores en las escuelas de educación primaria y secundaria de la Comunidad» (5). Sin embargo, la Resolución del Consejo, y la reunión del Consejo de Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 24 de mayo de 1988, constituye la acción comunitaria más influyente encaminada a «proporcionar un mayor énfasis a la dimensión europea de la educación» y a poner de relieve también que «los Estados Miembros promoverán y organizarán entre ellos actividades educativas con un contenido europeo», poniendo en efecto una serie de medidas con el fin de:

- «fomentar en los jóvenes un sentido de identidad europea y darles una visión clara del valor de la civilización europea y de los cimientos sobre los que los pueblos de Europa quieren basar su desarrollo hoy día, y en particular la salvaguarda de los principios de democracia, justicia social y respeto a los derechos humanos» (Declaración de Copenhague, abril de 1978);
- «preparar a los jóvenes para que participen en el desarrollo económico y social de la Comunidad y para que progresen en aspectos concretos hacia la unión europea, tal y como se estipula en el Acta Única Europea»;
- «hacer que tomen conciencia de las ventajas que representa la Comunidad, pero también de los retos que supone, al darles acceso a un área social y económica más amplia»;

---

(4) Informe del Secretario General, M. Marcelino Oreja, a la Reunión Parlamentaria sobre los Problemas de la Formación Teórica y Práctica en Europa, mayo de 1988, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 8.

(5) Resolución de la reunión del Consejo de Ministros de Educación de 13 de diciembre de 1976, *Boletín Oficial* del 20 de diciembre de 1976, párrafo 4, sección 5.

- «mejorar su conocimiento de la Comunidad y de sus Estados Miembros en sus aspectos históricos, culturales, económicos y sociales, y hacer que capten el significado de la cooperación de los Estados Miembros de la Comunidad Europea con otros países de Europa y del mundo» (6).

En el período de los 12 años transcurrido entre las dos Resoluciones, el tema de la dimensión europea en la educación representaba un área altamente compleja, delicada y a la vez fundamental de los intereses comunitarios. Por supuesto que el tema de la dimensión europea de la educación ha planteado problemas de dificultad considerable que han ido mucho más allá de las preocupaciones educativas inmediatas. Estas cuestiones se refieren al reconocimiento de que cualesquiera que sean los esfuerzos para construir un sentimiento de ciudadanía europea, probablemente se conseguirá más desde abajo que intentando forzar que surja desde arriba.

## LA DIMENSIÓN EUROPEA Y LA PROFESIÓN DOCENTE

### *a) Cómo afecta la dimensión europea a la profesión docente*

El esfuerzo de la Comunidad para realzar la dimensión europea de la educación ha sido desarrollado, reconociendo explícitamente su influencia sobre la profesión docente. Los contenidos académicos de los cursos de formación del profesorado, así como los de las escuelas de esta especialidad, aunque pueden proporcionar una interpretación multinacional de la dimensión europea en los Estados Miembros, pueden también convertirse en factores determinantes a la hora de conformar el bagaje intelectual de los profesores, que éstos pueden llevar consigo más allá de los límites nacionales. Sin embargo, podrían anticiparse algunas tendencias examinando las implicaciones que han surgido a través de la acción comunitaria específica al desarrollar su política educativa de cara a la profesión docente. Por una parte, se supone que los estudiantes de las escuelas de formación del profesorado y los profesores en ejercicio están equipados con una comprensión de lo que es Europa y con las habilidades necesarias para el trabajo que ello implica y esto es ser capaces de despertar en los alumnos las actitudes y conciencia europeas, indispensables para cualquier tipo de cooperación en una sociedad multicultural. Por otra parte, las recomendaciones y las resoluciones de la Comunidad referentes a la dimensión europea auguran un cambio previsible en la práctica, los valores, los métodos, las actitudes, la experiencia y las técnicas, especialmente en lo que se refiere a la preparación del profesorado y del alumnado para todo lo que conlleva la integración europea. Esto significa que los profesores «pueden no coincidir en sus opiniones personales sobre las competencias de la Comunidad en el campo educativo, y por tanto interpretar las regulaciones o las directrices de formas diversas» (7). Las directrices generales de la Comunidad, con las que los sistemas de formación del profesorado

---

(6) Resolución de la Reunión del Consejo y de los Ministros de Educación en el Consejo, 24 de mayo de 1988 (88/C177/02).

(7) Bell, G. (1989): *Developing a European Dimension in Primary Schools*, PAVIC, Publications, Sheffield City Polytechnic.

pueden contribuir al fomento del europeísmo entre los futuros profesores, están referidas al establecimiento de una red de cooperación entre las instituciones para la formación del profesorado y de los formadores de profesores (8).

Todas estas medidas, tomadas a nivel de la Comunidad, pueden tener un impacto a nivel nacional generando un «mínimo grado de familiaridad» con los diversos aspectos de los distintos sistemas educativos de los Estados Miembros. Dado que estas directrices dejan un margen para las tradiciones, los diversos modelos de poder, de responsabilidad y de control de las respectivas políticas de formación del profesorado en cada Estado Miembro, un modelo europeo para la formación del profesorado podría parecer inútil o incluso no deseable —aunque algunos no comparten esta opinión— (9).

En última instancia, las probabilidades de incorporar de un modo satisfactorio la dimensión europea a los diversos sistemas de formación del profesorado dependerían, no de la posibilidad de desarrollar un modelo europeo para la formación del profesorado, sino más bien de la de construir un modelo de cooperación europea entre las instituciones dedicadas a la formación del profesorado. En otras palabras, lo necesario para el funcionamiento de la dimensión europea, a nivel de la formación inicial del profesorado, es un intercambio activo y continuo de visitas, ideas, estudiantes, profesores y formadores de profesores con un seguimiento continuo de base intercultural e internacional. Esto nos ayudaría a comprobar si merece la pena intentar construir un cuerpo de conocimientos valiosos que podrían equiparnos con recursos para acciones futuras. En ese supuesto, se mostraría la posibilidad de clarificar el valor pedagógico de un acercamiento temático encaminado al conocimiento, por parte del profesorado, del contexto europeo; sin embargo, esto supondría ciertos retos para el sistema de formación inicial del profesorado. En concreto, el tema de Europa se ve como un asunto muy importante a incluir en los currícula oficiales de los cursos de formación inicial del profesorado, aunque ello nunca ha sido una tarea fácil tanto para los profesores como para sus formadores. «Las vagas orientaciones generales con las que se pide a los profesores que extiendan su consideración de los fenómenos sociales y culturales a un contexto supra-nacional parecen ser suficientes para identificar a Europa como un contenido relevante del curriculum escolar» (10). En consecuencia, los intereses particulares sobre los aspectos de la dimensión europea del curriculum que son relevantes para la profesión docente pueden considerarse como una fuente potencial de conflicto para los profesores en ejercicio. Detectar estos aspectos conflictivos supondría un mayor énfasis en la identificación y definición de los elementos que constituyen la identidad de Europa así como el temor expresado por los profesores en el sentido de que la europeización podría ser sinónima de marginalización de los elementos nacionales: «Algunos sistemas educativos tienen reparos para entrar en esta delicada cuestión que, inevitablemente deriva en discusión y desacuerdo. No todo el profesorado piensa que la Comunidad es una necesidad

---

(8) Resolución, 24 de mayo de 1988, *op. cit.*

(9) Hussen, T.; Tuijnman, A. y Halls, W. D. (1992): *Schooling in Modern European Society*, Pergamon Press, Oxford, cap. 9, pp. 275-277.

(10) Bell, G., *op. cit.*, p. 22.

deseable. Esto sólo puede plantearse a través de datos que se examinen con objetividad» (11). Sin embargo, hasta qué punto la *creencia* de que la Comunidad es una *necesidad deseable* interpretable en forma de datos que serán *examinados objetivamente*, de acuerdo con el Informe de la Comisión de 1987, es algo que puede identificarse como una fuente potencial de tensiones. Cualquier esfuerzo para establecer estos criterios «objetivos» y luego usarlos para cualquier finalidad de poner en práctica una política conlleva dificultades considerables que sólo podrán ser solucionadas explorando la naturaleza de estas tensiones contradictorias, un aspecto que será analizado en las páginas siguientes.

#### *b) Cómo la profesión docente fomenta la dimensión europea*

Dado que sería insuficiente aceptar que la relación dimensión europea-profesión docente está sujeta a un proceso de influencia unilateral, es igualmente importante examinar los medios con los que la profesión docente puede promocionar por sí misma la dimensión europea.

La influencia de los profesores puede examinarse desde la perspectiva de dos niveles principales: los niveles micro y macro.

##### 1. El micro-nivel

Si tenemos en cuenta que la dimensión europea se está convirtiendo en una parte integral del curriculum escolar en cada Estado Miembro, comprenderemos con facilidad la contribución que los profesores han hecho en la promoción de esta idea. Sin embargo, los asuntos relacionados con los profesores son mucho más complejos. El concepto de Europa es pluridimensional debido a que hay diversos elementos que los constituyen. Se puede definir Europa en términos geográficos, políticos, culturales, históricos, económicos o religiosos. El que esta lista no sea exhaustiva, indica que la construcción de un marco conceptual europeo con una finalidad educativa es un asunto ciertamente difícil. Lo paradójico de la situación es que se pide a los profesores que superen las limitaciones teóricas de esta terminología educativa y que la apliquen lo mejor posible en la práctica. Las implicaciones de un reto de esta naturaleza determinarán hasta qué punto puede la profesión docente convertirse en una fuerza innovadora y creadora en Europa. Esto requeriría que los profesores no se comportaran como simples transmisores del conocimiento, sino que fueran reflexivos, capaces de realizar un discurso crítico y de extender la comprensión de los propósitos y objetivos de lo que se denomina «la dimensión europea». En otras palabras, el reto para el que los profesores deben estar preparados no es simplemente la acumulación y transmisión del conocimiento europeo, sino también el iniciar un proceso de racionalización y acercamiento crítico a lo que puede denominarse como europeo.

---

(11) Informe de la Comisión de la Comunidad Europea, 1987, pp. 7-8.

Al mismo nivel, la capacidad que tenga la profesión docente para promover la dimensión europea depende de la estructura administrativa de los respectivos sistemas educativos. A los profesores se les considera responsables de poner en práctica ciertos aspectos de la política educativa fijados por el gobierno local, regional o nacional. Los cambios y las prioridades específicas, tal y como se incluyen en la política educativa en un momento dado, afectan al contenido y a los métodos de enseñanza de manera tal que requieren una gran capacidad de adaptación por parte de los profesores. «Pocos cuerpos profesionales soportan una carga tan fuerte en el terreno de la ingeniería social, donde se espera un éxito rápido y donde la incapacidad de demostrar sus logros a corto plazo lleva, casi de inmediato, a la convicción de que la falta de éxito equivale al fracaso» (12). Tal y como se siente en la profesión docente, la tensión entre la capacidad de adaptación a las cambiantes prioridades educativas por un lado, y la conformidad con los valores nacionales tradicionales por otro, parece proporcionar un cierto equilibrio en lo que concierne a la labor de los profesores. Esta labor, de la que puede decirse que en términos generales tiene que ver con la transmisión de conocimientos y la inculcación de valores, es demasiado importante como para no ser tratada con el suficiente rigor. Este último punto especialmente roza una cuestión delicada que no ha recibido la debida atención por parte de las instituciones de formación del profesorado: ¿Cuáles son los valores de mayor importancia? ¿Debe darse preferencia a los nacionales, a los europeos o a los globales? Preguntas tan fundamentales como éstas crean problemas muy serios que, a su vez, aumentan aún más la ambigüedad de la labor del profesorado en las sociedades europeas de hoy en día.

## 2. El macro-nivel

En mayo de 1988, la Comisión Europea afirmaba ante el Consejo de Educación para la Comunidad: «... a no ser que hagamos que los jóvenes tomen conciencia de sus responsabilidades en la construcción de Europa, la Europa de 1992 no será una Europa del Pueblo. Por tanto, la educación y la formación están en el corazón mismo de la construcción de Europa» (13). Es evidente que la mejor forma de alcanzar los objetivos de una Europa Unida es educando y formando a sus ciudadanos. Sin embargo, la política educativa a nivel de la Comunidad está restringida por el principio de que «deben respetarse las tradiciones de cada país y la diversidad de sus respectivas políticas y sistemas educativos» (14). En este contexto, la profesión docente puede estar a la altura de los retos derivados de la necesidad de fomentar la dimensión europea de la educación, no sólo en lo que tiene que ver con el currículum, sino en términos más amplios, que bien pueden incluir la concienciación de la ciudadanía europea, respondiendo a varias cuestiones clave identificadas a nivel de la Comunidad,

---

(12) Neave, G. (1992): *The Teaching Nation: Prospects for teachers in the European Community*, Pergamon Press, Oxford, p. 15.

(13) Informe de la Comisión Europea al Consejo de Educación de la Comunidad Europea. Eurydice Info Supplement, 5, junio de 1988.

(14) *Boletín Oficial* C. 98 2, 20 de agosto de 1974, *op. cit.*

como, la movilidad entre estudiantes de formación del profesorado, entre profesores y entre formadores de profesores y el reconocimiento mutuo de las titulaciones (15). Tal y como se indicará en las páginas que siguen, estas cuestiones no están aisladas, sino que se interrelaciona de un modo complejo y variable, dependiendo del contexto nacional, político, social, económico y cultural.

La movilidad internacional de los profesores durante su formación inicial o ya durante el ejercicio de la profesión puede hacer que éstos tomen conciencia de su identidad profesional, comprobando que las competencias, las responsabilidades, la ética y los retos a los que tienen que enfrentarse son elementos comunes compartidos por sus colegas de un extremo al otro de la Comunidad.

La movilidad de los profesores dentro de la Comunidad Europea no adquiere su importancia, por las condiciones que crea en términos de cooperación educativa a nivel supranacional, sino más bien gracias a las perspectivas y las implicaciones de tal cooperación. Así, la movilidad no debe ser sinónimo del término intercambio, sino un medio para mejorar la imagen y la posición de los profesores de tal modo que les resulte más atractiva y que afecte también a la calidad de la educación en general.

Sin embargo, la movilidad de los profesores se ve afectada por varios factores, «por las estructuras de los sistemas escolares, por las titulaciones académicas individuales de los profesores y, ante todo, por la demanda de escolarización, bien se exprese por un aumento del número de alumnos que continúan en el sistema una vez terminada la educación obligatoria, bien por el aumento del tamaño de las sucesivas promociones de alumnos que acceden y progresan en las escuelas del país» (16).

Los pasos para fomentar una mayor movilidad profesional de los profesores a nivel de la Comunidad incluyen el mutuo reconocimiento de las titulaciones universitarias y el cese de las restricciones por causa de nacionalidad para conseguir empleo. La primera de estas medidas mejora las oportunidades que tienen los profesores cualificados de un Estado Miembro para ocupar un puesto de trabajo en cualquier otro Estado. La Directiva 89/48/EC, adoptada por el Consejo de las Comunidades Europeas en diciembre de 1988, pretende fomentar la movilidad profesional en toda la Comunidad Europea, definiendo las condiciones para el reconocimiento de las titulaciones profesionales entre los Estados Miembros (17). La implicación inmediata de esta Directiva para la profesión docente está en que proporciona el marco para el reconocimiento de los estudios de formación inicial del profesorado. Esto no implica que se asuma que el contenido, los programas, el tipo de estudios, la importancia relativa de las prácticas, la duración de los estudios o incluso el título hayan de ser similares en todos los países.

---

(15) Informe final de la Conferencia de la Comunidad Europea «The Teaching Profession in Europe», Noordwijkerhout, Holanda, 3-5 de octubre de 1991.

(16) Neave, G. (1991): *Change and Challenge: mobilization of Europe's teachers*. Documento preparado para la Conferencia de la Comunidad Europea sobre «The Teaching Profession in Europe», *ibid*, p. 11.

(17) Directiva 89/48/EC del 21 de diciembre de 1988.

Sin embargo, la Directiva 89/48/EC ofrece los medios legales para establecer una tabla de equivalencia entre los modelos de formación inicial del profesorado en los Estados Miembros «basándose en la mutua confianza» y, de esta manera, pone las condiciones previas para la incorporación de ciertos aspectos de la «dimensión europea» a la planificación y desarrollo de los programas de formación del profesorado.

## FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En la base de este estudio subyace el supuesto de que la formación inicial del profesorado emerge como algo esencial para el cambio educativo en muchos países de Europa. Entre las cuestiones que se relacionan con las reformas educativas en general la formación del profesorado suele aparecer como un medio para poner los sistemas educativos en línea con los nuevos objetivos nacionales, y para proporcionar también respuestas satisfactorias a las necesidades económicas y a las preocupaciones sociales que provienen del contexto nacional e internacional.

Hubo un tiempo en que se pensaba que los cursos de formación inicial del profesorado eran apropiados para equipar los profesores con las titulaciones necesarias para poder enseñar. Se ha hecho hincapié en los tres principales elementos de los estudios de profesorado, a saber, la didáctica especial, la pedagogía y las prácticas, concediendo a cada uno una importancia variable en las distintas instituciones de formación del profesorado de los Estados Miembros. No obstante, el porcentaje de tiempo que debe dedicarse a cada uno de estos tres elementos ha sido el eje central de muchos debates sobre la formación del profesorado desde la década de los sesenta. Esto pone en evidencia la cuestión del equilibrio entre los diversos componentes de los estudios para profesores, tanto en lo teórico y académico como en lo práctico. Se esperaba entonces que la preeminencia, de lo que se llamaba de forma eufemística «las disciplinas académicas», lograría formar a profesores profesionales. Sin embargo, algunos sistemas europeos de formación del profesorado han iniciado un nuevo giro en el ámbito y dirección de reforma. Por ejemplo, Gran Bretaña se ha movido recientemente hacia el otro extremo, adoptando un planteamiento de formación del profesorado basado en la escuela. Evidentemente, el conjunto de instituciones europeas de formación inicial del profesorado puede situarse en algún punto del «continuo» que va desde los sistemas basados en las instituciones tradicionales a los basados en la escuela. En distintos Estados Miembros se ha producido un cambio considerable en lo que se refiere a las prácticas en los cursos iniciales de formación del profesorado de escuelas primarias. Así, en Bélgica, hay ahora, dos-cuatro semanas de prácticas durante el primer año, tres semanas y media durante el segundo y 11-16 semanas durante el tercer año; 12 semanas de prácticas, divididas en cuatro períodos de tres semanas durante los primeros tres años en Dinamarca; un año completo en Francia; cuatro-seis semanas durante el primer año, seis semanas durante el segundo y cinco semanas durante el tercer año en Irlanda; dos horas por semana durante el tercer año y cuatro horas durante el cuarto año de los estudios preparatorios para la enseñanza de 2.º ciclo de secundaria en Italia; un año, incluyendo 35 semanas de prácticas de enseñanza supervisada en los Países Bajos y unas 13 semanas (dependiendo de cada departamento de formación del profesorado) de prácticas de enseñanza supervisada en Grecia.

De forma similar, no ha sido menor la diversidad en lo que concierne a los contenidos de la formación del profesorado de las escuelas de educación secundaria, aunque en éstas se ha hecho más hincapié en una orientación enfocada hacia materias específicas.

Algunos aspectos organizativos e institucionales de los modelos de formación del profesorado constituyen también el origen de ciertas tendencias, aunque algunos de ellos pueden considerarse como una extensión de situaciones anteriores. Las principales tendencias identificadas por Neave en la década transcurrida entre 1975 y 1985 era de dos tipos (18):

En primer lugar, había tendencias relacionadas con la continuación de las reformas educativas iniciadas tres décadas antes, como la voluntad de satisfacer la demanda de escolarización post-obligatoria. En estrecha relación con esto estaba la tendencia hacia la expansión y modernización de los programas de formación del profesorado y hacia un incremento de los componentes teóricos de lo que solían llamarse disciplinas pedagógicas dentro de los contenidos de los estudios de formación del profesorado.

En segundo término, la otra serie de tendencias estaba relacionada con el replanteamiento de las prioridades que habían marcado el desarrollo educativo desde mediados de siglo. Lemas como democratización, igualdad de provisión educativa y expansión de la escolarización, iban a ser reemplazados por ideas asociadas a la tendencia hacia las restricciones en el gasto educativo debidas a la crisis económica y a la creciente desconfianza pública en la educación.

Durante la década de los setenta, el interés se centraba en el tema de la calidad de la educación y, sobre todo, en la calidad de los profesores. Se introdujeron medidas para reducir los aspectos cuantitativos de la formación inicial del profesorado, como el número de alumnos matriculados, mientras que se daba prioridad a aspectos cualitativos: incremento del nivel académico de las titulaciones, nuevas técnicas de formación, especialización en materias específicas, énfasis en la formación en servicio y técnicas de evaluación del profesorado. Todo ello formaba parte de un proceso con serias implicaciones respecto a la eficiencia de los sistemas de formación del profesorado (19).

Los estudios de formación de profesores de los distintos países europeos han intentado dar respuesta a estos problemas de modos diversos: en la mayor parte de los Estados Miembros, los estudios tradicionales «concurrentes» de formación del profesorado para la educación primaria, es decir, el estudio de disciplinas académicas y de formación práctica del profesorado ofrecidas en paralelo ha sido modificado en varios aspectos: ubicando de nuevo la base institucional, bien sea entablando lazos con la Universidad (Reino Unido, Grecia, Portugal, España), o bien con otros sectores de la Educación Superior (Irlanda, Francia, Holanda), y alargando la duración de los

---

(18) Neave, G. (1987): *Challenges met: trends in teacher education 1975-85*, Consejo de Europa (1987), *op. cit.*, pp. 3-21.

(19) Ryba, R. (1992) *Common Trends in Teacher Education in European Community Countries*, vol. 22, I, pp. 33-35.

estudios (un mínimo de tres años en Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y España, y cuatro años en el resto de los Estados Miembros, con la excepción de Italia).

Los modelos «consecutivos», en los que la formación específica del profesorado sigue el estudio de una determinada disciplina académica, destinados en general al profesorado de educación secundaria, se realizan en el sector universitario (Inglaterra y Gales, Francia, Alemania, Irlanda, Grecia, Italia, Luxemburgo, Portugal, España), aunque hay una diversidad importante entre los distintos cuerpos de profesores y los tipos de formación que reciben durante la educación secundaria, (por ejemplo, las variaciones entre el primer y el segundo ciclo en la escuela secundaria en Bélgica, Dinamarca, Holanda) (20). Como puede deducirse de la referencia anterior a la duración y al nivel de los estudios iniciales de formación del profesorado, la diversidad es el rasgo más sobresaliente de la formación del profesorado en Europa. Esta diversidad no nos permite hacer comparaciones o clasificaciones simples sin dejar escapar demasiada información necesaria para una comprensión en profundidad de los diferentes modelos. Este esfuerzo, que en modo alguno puede denominarse comparativo, por establecer un modelo de relaciones en lo referente a la provisión de la formación del profesorado, nos indica hasta qué punto los diferentes sistemas de formación del profesorado pueden cumplir los requisitos de la Directiva de la Comunidad Europea en cuanto al nivel y la duración de los estudios, aunque esto podría llevar a una simplificación excesiva en el tratamiento de los sistemas educativos individuales.

Los aspectos institucionales y organizativos de la formación del profesorado no debe reducirse a cuestiones sobre qué modelos o instituciones nacionales son los más adecuados, sino más bien a precisar los principios más útiles y operativos. Tales principios pueden indicar la adopción de un enfoque holístico en la formación del profesorado y que la formación inicial del mismo podría llegar a ser parte de dicho planteamiento, por integración, que no por unificación: la formación de profesores como docentes de distintos tipos de escuela; los diversos componentes de la formación del profesorado, esto es, la formación inicial del profesorado, la formación servicio y formación académica ulterior; la formación del profesorado en el campo de la investigación y del desarrollo educativo, y también todas las variantes de formación relativas a cuestiones pedagógicas y didácticas (21).

Dada esta amplia variedad de sistemas para la formación inicial del profesorado en los países europeos, no es una labor fácil definir las tendencias existentes e intentar proyectarlas hacia un futuro cercano. Sin embargo, tal cometido podría tener sentido en el supuesto de que las tendencias existentes perduraran y de que no ocurriera ningún nuevo cambio importante. Pero es difícil decir hasta qué punto esto puede ser cierto, especialmente en épocas de rápida reestructuración de la sociedad europea.

---

(20) Le Metais, J. (1990): «The impact on the Educational Service of Teacher Mobility». Un informe para la Asociación de Empresas de los Comités de Educación, NFER, pp. 23-27.

(21) Buchberger, F. (1992): «Teacher Education policies and models in Europe», trabajo presentado en el seminario del Consejo de Europa sobre «Teacher Education Models and Policies in Council of Europe Countries», Izmir, septiembre.

Con diferencia, la tendencia más importante de los años ochenta en el campo de la formación inicial del profesorado ha sido el cambio de mentalidad sobre la teoría educativa y su relación con la práctica. Schon inventó el término práctico reflexivo para representar la relación entre la teoría y la práctica que existe, tanto en otras profesiones basadas en la práctica como en la educación (22). Las implicaciones que estos cambios suponen para la formación del profesorado se deben considerar en relación con otros aspectos del desarrollo profesional. No se puede entender la formación inicial del profesorado como una autorización para practicar la enseñanza durante los próximos 30 ó 40 años. En lugar de esto, debería consistir en el primer paso para la iniciación en la profesión, etapa en la que el acento reside en el desarrollo de habilidades prácticas de trabajo en el aula. Las disciplinas pedagógicas tradicionales no perderían su importancia, pero podrían incluirse en etapas posteriores: «Por tanto, habrá buenas razones a favor de un proceso de tres etapas para la capacitación profesional: una variedad de alternativas para lograr la formación/titulación inicial, formación más bien centrada en la práctica en escuelas; luego seguirá un período de prueba durante el cual cambiará el énfasis, animando a los profesores a reflexionar sobre su trabajo práctico y a mejorarlo, y por último, la tercera etapa se concentrará en temas profesionales: animando a los profesores a comprender el curriculum en su conjunto, por ejemplo, y a reflexionar sobre la formación en lo que atañe, cuando proceda, a las contribuciones potenciales de disciplinas como la filosofía, la psicología y la sociología... Cada una de las tres etapas debería de estar separada por auténticas vallas profesionales, y el paso a la siguiente etapa debería ir acompañado de una subida salarial» (23).

Todas estas propuestas y esfuerzos concertados por agencias gubernamentales y/o no gubernamentales en países europeos, encaminados a cambiar la manera de cómo educar a los profesores, indican que los contenidos y la organización de la formación del profesorado son esenciales en la agenda de la política educativa nacional.

Visto desde este ángulo, las reformas en la formación del profesorado articulan tensiones y conflictos engendrados en el sector político, demográfico, cultural y económico de la vida de una nación. En otras palabras, los programas de reforma introducidos en los cursos de formación del profesorado representan parte de las respuestas a los acontecimientos que tienen lugar durante los procesos habidos de cambio por los que atraviesan las distintas sociedades.

## LAS TENDENCIAS EN EL MERCADO LABORAL DEL PROFESORADO

Es por tanto evidente que la evolución de las propuestas para la formación inicial de los profesores y los patrones de interrelación entre los distintos participantes en el terreno educativo están estrechamente unidos. Sin embargo, como se explicará en las páginas siguientes, esta dependencia no es un proceso lineal, de reducción o evolutivo.

---

(22) Schon, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*, Londres, Temple Smith.

(23) Lawton, D. (1990): «The Future of Teacher Education», en Graves, J. N. (ed.) *Initial Teacher Education: policies and progress*. Kogan Page & ULIE, Londres, cap. 9.

Esto significa que la reorganización a nivel nacional de la formación del profesorado puede verse como una respuesta a las cambiantes condiciones políticas, culturales, económicas y sociales que dan forma al contexto de una nación. Pueden identificarse, por ejemplo, partes específicas de la historia social y política, niveles de industrialización, tradiciones culturales, y modelos de desarrollo económico y demográfico en cada país que pueden tener influencia sobre la dirección y el proceso de planificación educativa. Dado que es difícil referirse a la evolución educativa específica de cada país, a no ser que se haga de un modo muy vago, debemos asumir el papel, nuevo y de importancia creciente, que las organizaciones internacionales, como la Comunidad Europea, tienen en la promoción y difusión de modelos concretos de formación del profesorado.

Dentro de la Comunidad Europea, el reciente movimiento encaminado a la creación del Mercado Único ha elevado la cuestión de la formación del profesorado al debate internacional. Cada uno de los países incluidos en este debate ha sufrido varios cambios demográficos y sociales durante las últimas décadas. Se han producido grandes alteraciones de población a medida que los trabajadores han ido emigrando desde distintas partes de Europa y del mundo. A estas tasas de inmigración hay que añadir los drásticos cambios en las tasas de natalidad, lo que, en conjunto plantea a los colegios y profesores de Europa el agudo problema del multiculturalismo. El gran número y variedad de grupos étnicos, culturales y lingüísticos que encontramos en los distintos países de la Comunidad Europea, no sólo plantean el problema de cómo manejar las cuestiones multiculturales en el currículum escolar, sino de cómo reflejar estas cuestiones mediante cambios en los programas de formación del profesorado. El factor más importante a considerar es la ampliación del papel de los profesores, más que la propia ampliación en el sentido de que se debería de animar a los profesores, a lo largo de su formación, a que se sensibilicen ante las diferencias culturales y raciales que existen entre sus alumnos. Pero el multiculturalismo supone únicamente una de las facetas de la cuestión del pluralismo cultural. Los cambios en los modelos de familia, las cuestiones sexuales y morales, como por ejemplo el consumo de drogas o el SIDA, la igualdad entre sexos y la integración de los minusválidos son solamente una muestra de los nuevos campos estratégicos que requieren modificaciones drásticas en la preparación de los profesores, incluyendo el replanteamiento de algunas de las actitudes y valores más arraigados en los países de la Comunidad Europea. Sin embargo, los retos sociales y culturales, que piden una internacionalización de las identidades nacionales, tocan cuestiones más complejas, como por ejemplo, los puntos de vista seculares o no seculares, nacionalistas o europeos y globales, al tratar de asuntos implicados en las políticas para una diversidad cultural.

La retórica del internacionalismo, sin embargo, es estimulada, en gran medida, por movimientos que tienden hacia la integración económica de la Comunidad Europea. La creación del Mercado Único acarrea ciertas exigencias y expectativas sobre los sistemas escolares nacionales, ya que tienen que preparar a los trabajadores para competir y ejercer su profesión en un contexto internacional, incluyéndose en ello la contratación de profesores. Con toda probabilidad el emergente mercado europeo del profesorado va a atraer una atención renovada hacia la formación y el trabajo de los profesores en cada país y hacia la movilización de los mismos en la Comunidad.

En los distintos países de la Comunidad Europea, la oferta y la demanda actual y futura de profesores, por ejemplo, ejercerán distintos grados de influencia sobre el atractivo que ofrecen los diversos puestos docentes de cada Estado Miembro. En otras palabras, en el contexto de la Comunidad Europea, los profesores que se encuentren con que no hay plazas vacantes en su país podrán trasladarse a otros países que no tengan suficiente profesorado. Destaquemos que, a finales de la década de los ochenta, países como Italia, España, Grecia, Luxemburgo e Irlanda tenían un exceso de profesores, mientras que otros como Bélgica, Dinamarca, Holanda, la República Federal Alemana, y el Reino Unido les faltaban profesores en mayor o menor número, según de qué asignaturas se tratara (24). La física, las matemáticas, la química, la economía, la informática y la educación técnica son campos que ofrecen a los profesores trabajo fuera del sector de la educación, concretamente, en los sectores industrial y comercial. Es muy probable que, por una parte, estas tendencias identificadas dentro del mercado docente, alejen del sector público las aspiraciones profesionales de los profesores y las acerquen al sector privado si tomamos el criterio materia de especialización de los profesores y que, por otra las lleven del sur hacia el norte de Europa, si tomamos el criterio de procedencia nacional de los profesores. Esto último, en especial, corre un alto riesgo de convertirse en la causa de la emergencia de una Europa a dos velocidades y de la fuga de cerebros. La complejidad de este problema no se encuentra solamente en el gran número de personas que hacen de la docencia su profesión. Las dificultades se centran en el problema de la calidad de las nuevas generaciones de profesores. En consecuencia, el reto al que se enfrenta la profesión docente en la última década del siglo XX puede plantearse en términos de cómo atraer a personas capacitadas hacia la docencia y de cómo motivarlas de manera adecuada para responder a la ética competitiva en un mercado laboral más amplio.

En este marco, las perspectivas abiertas por la Directiva de la Comunidad Europea deberían explorarse más allá de las posibilidades de establecer un cierto grado de comparabilidad entre los programas de formación inicial del profesorado y de promover las condiciones para una concepción más amplia de Europa. Si adoptamos la perspectiva de una inevitable movilidad de los profesores como una parte integrante de la movilidad del mercado laboral, podremos centrarnos en la tarea de desarrollar un modelo de captación de nuevos profesores adecuado para poder prepararlos con vista al Mercado Único Europeo altamente competitivo. Un modelo así requeriría medios para motivar a los jóvenes para que elijan la docencia y decidan permanecer en ella y también para inculcarles el deseo de movilidad entre docentes. En relación a esto, tanto la captación como la formación inicial y la formación en servicio son fases interrelacionadas en el proceso de formación del profesorado, todas ellas con importantes implicaciones para el papel estratégico que la profesión docente tiene en la construcción de Europa.

La consideración que debe hacerse aquí es que, a medida que los nuevos acontecimientos se suceden con rapidez en el contexto europeo, somos cada vez más

---

(24) Le Metais, J. (1990): *op. cit.*, p. 13.

conscientes de que los que mejor pueden poner en práctica las innovaciones no son solamente los nuevos profesores sino, fundamentalmente, los de mayor antigüedad. Así, la formación en servicio adquiere una importancia innegable en el proceso de profesionalización del profesorado europeo, y podría, o bien complementar la formación inicial del profesorado iniciando a los docentes en el tema de Europa, o bien completarla ofreciendo unos conocimientos más actualizados.

## LOS ASPECTOS PROFESIONALES DEL PROFESOR EUROPEO

Si asumimos que, tanto a nivel personal como a nivel colectivo, hay unos beneficios considerables asociados con el proceso de profesionalización, ¿hasta qué punto sería posible hablar sobre el profesor europeo profesional? En otras palabras, ¿sobre qué fundamentos podrían los profesores reclamar sus aspiraciones de estatus profesional en la Europa actual?

Llegado este punto, no vamos a emprender ningún debate sociológico sobre las profesiones y su importancia social, pero debemos hacer constar que la profesionalización de una ocupación está relacionada con la mejora de la calidad en términos de los servicios esenciales que un determinado grupo de clientes necesita. Los argumentos en favor de la profesionalización se suelen basar en la alegación de que los clientes son los destinatarios de un servicio importante y de alta calidad, aunque no debe exagerarse el acento en la naturaleza altruista de las profesiones. Hay varias profesiones que han pasado por el proceso de profesionalización para adquirir tanto un mayor estatus y más altas retribuciones, como un alto nivel de control, por parte de sus miembros, sobre las condiciones de su trabajo. Por tanto, el concepto «profesión» conlleva elementos ideológicos y elitistas específicos, fundamentalmente los de autonomía y pericia, que tienen una influencia sobre el comportamiento colectivo de una ocupación determinada en lo que se refiere al logro de un estatus profesional.

La ética profesional, sin embargo, no tiene tanto que ver con la capacidad de efectuar el servicio, como con la capacidad de controlar el ingreso en la profesión. Este nivel de control en el acceso a la profesión coincide con el control sobre el conocimiento, o sea, con el nivel de competencia. Esta manera de ensalzar el *estatus* profesional pone el énfasis en la dimensión académica de los estudios de formación del profesorado que da prioridad a la teoría. No obstante, este modelo de desarrollo profesional de los profesores va contra la corriente del modelo más actual hoy día y que es el basado en la escuela. «Podría parecer que la mayoría de los países europeos busca fomentar los modelos de desarrollo profesional basados en la escuela, pero los conceptos tradicionales de estatus académico continúan siendo un obstáculo» (25).

Tanto la necesidad de identificar los problemas comunes con los que se enfrenta el profesorado, como la de reconsiderar el estatus profesional de los profesores como un medio para enfrentarse a los retos y las dificultades actuales, no son

---

(25) Hoyle, E. (1989): «Role status and professionalism in European primary teachers», en Maurice Galton (Ed.): *Handbook of Primary Education in Europe* David Fulton Publishers, Londres, pp. 413-457.

recientes. Ya se mencionaba hace diez años con el Informe de la OCDE «Compulsory Schooling in a Changing World» («La Escolarización Obligatoria en un Mundo en Evolución»): «Dada la aparición de la caída en las matriculaciones y dadas las crecientes presiones para un cambio en el currículum y en la forma de dirigir las escuelas, será especialmente difícil durante la próxima década mantener el estado de ánimo y la competencia del profesorado. Muchos profesores pueden hallarse bajo la presión de un doble estrés. Por un lado, se sentirán lógicamente desconcertados si hay recortes en la oferta de trabajo, barreras para ascender, rumores de tests para evaluar su competencia profesional y previsiones de despidos. Por otro lado, estarán expuestos a una presión creciente para diversificar sus funciones, modificar sus estilos docentes, entenderse con las nuevas demandas curriculares y ceder parte de su largamente establecida autonomía» (26).

En las sociedades contemporáneas europeas de los años noventa, los cometidos de los profesores exigen cada vez más esfuerzo de cara a una serie de problemas sociales, culturales, demográficos y económicos. Al mismo tiempo y dentro del campo político, los cambios en los fundamentos políticos y las consiguientes presiones para acelerar el ritmo de las reformas educativas traen como consecuencia un incremento de las responsabilidades del profesorado. Este «incremento de la responsabilidad» (27) se ha traducido, en términos prácticos, en lo que algunos calificarían como grados de profesionalización y otros como grados de desprofesionalización, según la naturaleza de sus tareas y de la remuneración proporcional que conllevan.

Es generalmente cierto que, en los años recientes, el papel del profesor se ha alterado y que el número de tareas que tiene que desempeñar ha aumentado. La tendencia en los años sesenta y setenta era recalcar los aspectos cuantitativos del efecto global producido por profesores y enseñanza. Se puede alegar que en aquel momento se daba más importancia de la cuenta a la escolarización y a los profesores, un hecho que se puede explicar desde la teoría del capital humano. Esta teoría preconizaba que invertir en la educación era el mejor medio de lograr beneficios económicos a largo plazo. Sin embargo, a partir de los años ochenta, la mayoría de los países occidentales se han replanteado sus prioridades políticas y económicas, hecho que ha tenido unas consecuencias inevitables en el terreno educativo y sobre la profesión docente, lo que no significa que ésta haya perdido su importancia en el panorama de las sociedades contemporáneas. Por el contrario, los importantes cambios habidos en las relaciones entre la profesión docente y otros grupos de interés, y particularmente el Gobierno, a cargo de la provisión educativa nacional, han modificado el contexto en el que los profesores desarrollan sus actividades. Las nuevas condiciones impuestas por el entorno inestable de la docencia requieren una visión más amplia por parte del profesorado que, a su vez, pudiera suponer una nueva conceptualización y una redefinición de su profesionalidad en el marco de la sociedad pluralista, en la que varios grupos de interés se hacen más o menos importantes, dependiendo de las prioridades políticas del Gobierno central (28).

---

(26) OCDE (1983): *Compulsory Schooling in a Changing World*, París, pp. 139-140.

(27) Neave, G. (1992): *op. cit.*

(28) Starida, M. (1991): «Professionalism in Teaching - A Comparative Study: England and Greece», Tesis doctoral inédita, Instituto de Educación, Universidad de Londres.

## EL NUEVO CONTEXTO DE LA CULTURA DEL PROFESORADO

No sería apropiado examinar aquí los innumerables factores políticos, económicos, culturales y sociales que explican distribución de competencias entre las distintas instancias encargadas de la educación. En países como, por ejemplo, Gran Bretaña, Francia, Holanda y Dinamarca ha habido diversas formas de devolución de responsabilidad por parte de la Administración central (29). El modelo de Estado Benefactor que sostuvo la educación pública hasta el principio de los años ochenta, parece que ha sido sustituido por el principio teórico del *Offloading State* (Estado «descargador»). «Existen muchas maneras en las que el *Offloading State*, presenta a la sociedad la descarga de esas funciones detalladas que hasta ahora tendían a ser competencia de la Administración central. Lo pueden ofrecer como un realce de la profesionalidad del profesorado incrementando la responsabilidad del profesor a nivel individual.» Lo puede presentar también como un equivalente en el campo educativo al derecho de los consumidores, esto es, el derecho de los «consumidores», en este caso los padres de los alumnos, a poder dar su opinión sobre aquello que pagan» (30). La operatividad del principio del «Estado descargador» en la educación, funciona sobre todo reduciendo la importancia de los principios del «Estado del bienestar» los criterios del mercado, según los cuales la eficiencia queda justificada sobre la base de las cuentas que hay que rendir a los consumidores en lo que concierne a la educación, bien sean éstos padres, industria, comercio u otros grupos con distintos intereses. Teniendo en cuenta estos factores, la responsabilidad de la administración supone reconocer diferentes competencias a nivel local, tanto si se trata de aspectos financieros como la implicación de los padres de alumnos en la política educativa. Baste decir que la tendencia emergente a considerar la educación menos como servicio público no puede apoyarse ya en los principios de homogeneidad y uniformización de la provisión educativa, sino más bien en los principios que el sector privado está trayendo a los ámbitos organizativo y práctico de la educación. Sin embargo, esta tendencia hacia el «gerencialismo» se encontrará con un obstáculo aparentemente insuperable, a saber, los derechos de los profesores funcionarios con plazas en propiedad, que coincide con el principio de restricción de nacionalidad en algunos Estados Miembros, como Bélgica, Grecia, Italia, Portugal y España (31).

En este marco, y dada la diversidad de las sociedades europeas, el «Estado descargador» puede contribuir positivamente a la gestión de las responsabilidades cada vez más amplias que los profesores tienen, en épocas de grandes cambios en las sociedades europeas. A pesar de que la dimensión local pueda estimular en el profesorado la aparición de cualidades específicas de naturaleza profesional, tales como el compromiso, la motivación y la autonomía, y de esta manera pueda ser asociada con el concepto de la profesionalización, también puede suponer una carga creciente para

---

(29) Neave, G. (1992): *op. cit.*, p. 182.

(30) Neave, G. (1993): «On the preservation of an endangered species: Europe's teachers», de F. A. J. Korthagen, L. C. Don y S. den Heuvel (Eds.) *Stilstaan bij onderwijs in Beweging: opleiden binnen veranderende kaders*, Utrecht, Interfacultair Instituut voor Leraropleiding, pp. 13-20.

(31) Neave, G. (1992): *op. cit.*.

los profesores, o sea, una situación de bastante tensión para ellos en la que sus tareas lleguen a definirse en términos empresariales; esto último bien podría suponer la tendencia a la desprofesionalización. Los cambios en las estructuras económicas, familiares y demográficas de los distintos Estados Miembros plantean el problema de si los cuerpos docentes pueden adaptarse y realizar un servicio con calidad en el futuro. Aunque la labor del profesor ya no se defina en términos de transmisión de conocimientos, sino, más bien, en términos de reflexión y aplicabilidad del conocimiento relevante para las necesidades del «consumidor», esto no debe llevarnos a una analogía mecánica entre la naturaleza de esta serie de conocimientos y las necesidades del mercado. Varios métodos utilizados para medir lo anterior, tales como la evaluación del profesorado, la supervisión de las clases y el rendimiento del alumnado pueden considerarse controvertidos y problemáticos. La eficacia del profesorado es un tema demasiado complicado como para ser juzgado a través de simples criterios mecánicos. Más bien debería valorarse la adaptación de las habilidades docentes a la situación de enseñanza en que el profesor se encuentra, y su capacidad personal para desarrollar su trabajo a un alto nivel. Tal interpretación del término puede referirse a los niveles conseguidos por el profesor «ideal» o el «mejor» y, por tanto, representa un concepto relativo, dado que se le puede dar forma de diversas maneras en un marco nacional determinado. Sin embargo, el panorama de niveles es muy confuso, y el poner límites a las pautas de actuación sólo proporcionaría información superficial.

La demanda de más evaluación, más conocimiento práctico, más profesores con experiencia reciente y más competencias profesionales, han hecho de la formación del profesorado un ámbito muy problemático, no sólo a nivel nacional, sino también a nivel europeo. La pregunta que está adquiriendo una importancia creciente, pero a la que no podemos dar una respuesta simple o única, es la de qué contenidos y métodos deben tener los estudios de aquéllos que quieren entrar en la carrera docente.

La verdadera crisis, no obstante, subyace a la mera controversia entre los distintos contenidos y los enfoques de los cursos de formación del profesorado. Actualmente, un error multiplica de forma desastrosa la ilusión tecnicista, confundiendo las llamadas técnicas y habilidades con la educación en sí. Esto mismo puede decirse de la confusión entre los términos formación del profesorado y adiestramiento del profesorado. La situación no mejoraría en la práctica con esfuerzos que consideraran virtud ciertos aspectos que otros verían como vicio, moviendo, por ejemplo, el centro de gravedad a lo largo del *continuum* teoría-práctica. No hace falta decir que la relación entre estos dos enfoques en la formación de los profesores y a lo largo de sus carreras, es algo que se cuestiona constantemente y que aparentemente sitúa a los profesores en una situación de crisis. Sin embargo, una investigación más rigurosa de esta crisis profundamente arraigada, centraría nuestro interés en lo que podría llamarse *conocimiento valioso* en un contexto dado y en cómo debería influir en los estudios de formación del profesorado. Este ejercicio representaría el mayor reto al que se enfrentan tanto los sistemas educativos europeos en general como los profesores en particular. Esto requiere la adquisición y utilización de conocimientos que puedan convertirse hasta cierto punto en una fuente de estrategias de racionalización de los problemas educativos.

Hay tantas diferencias nacionales en las tradiciones de lo que se considera conocimiento valioso como países y sociedades y, por tanto, algunos sistemas educativos pueden estar mejor preparados que otros para responder a los retos actuales, debido a la naturaleza de sus tradiciones (32). En otras palabras, la base de conocimientos del currículum nacional, incluido el currículum de los estudios de formación del profesorado, se ha convertido en una cuestión importante en las sociedades de alta tecnología dentro del Mercado Único. El hecho de presentar el conocimiento en términos económicos, éticos, emocionales, estéticos o de «desarrollo integral del alumno» refleja opciones nacionales específicas, así como diferencias de interés e identidad. Hasta qué punto puede ser viable la configuración de una base de conocimientos de naturaleza europea es algo que depende del nivel de cohesión entre los intereses educativos expresados por los Estados Miembros. La razón fundamental de este esfuerzo se apoya en concebir que se puede construir una base sólida de conocimientos identificando y definiendo, no sólo un conjunto de conocimientos que se pueda calificar de europeo, sino que se trate de conocimiento valioso de naturaleza europea. La diferencia entre ambos conceptos reside tanto en el contenido de lo que puede llamarse conocimiento valioso europeo, como en el contexto dentro del que se construiría.

Concretamente, si alguna vez fuera posible hablar de un modelo de profesor europeo profesional, requeriría no sólo la identificación de las grandes diferencias nacionales en lo referente a las tradiciones de conocimiento valioso, sino también la identificación de la relación que estas tradiciones discrepantes tienen con los cambios en el conocimiento de naturaleza europea.

Si aceptamos que el profesor europeo profesional es la persona que puede controlar el conocimiento que se supone que posee, sería entonces dicho conocimiento el principal objeto de análisis para poder comprender los modelos de práctica docente que existen en distintos lugares e instituciones. Según Foucault, el conocimiento está estructurado de tal forma que no sólo puede determinar la manera en que interiorizamos las construcciones de las relaciones individuales, sino también establecer las jerarquías y las formas que usamos para dar sentido a las configuraciones de las instituciones sociales (33). Visto desde esta perspectiva, el conocimiento lleva consigo las pautas de control y de poder en nuestra sociedad. En otras palabras, el discurso de la formación del profesorado va más allá de la mera estructura institucional y de las referencias organizativas, y llega a incluir las disposiciones funcionales y relacionales. A medida que estas últimas van configurándose a partir de las tensiones y las luchas originadas por los esfuerzos en conseguir un mínimo nivel de consenso sobre el discurso de la formación del profesorado, es muy posible que creen ciertas ambigüedades y conflictos que, a su vez, afectan a la clasificación y la operatividad del conocimiento.

---

(32) McLean, M. (1990): *Britain and a Single Market Europe: Prospects for a common school curriculum*, Londres, Kogan Page Ulic.

(33) Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-77*, Nueva York, Pantheon.

La implantación de un conjunto «aceptable» de conocimientos requiere la adopción de procedimientos de racionalización que puedan revelar qué se necesita para la formulación de una política y su realización en la práctica. Esta racionalización del conocimiento puede ayudar a incrementar nuestra comprensión de la dinámica que sirve de base a los mecanismos de control entre las redes de instituciones y las relaciones de intereses en y entre los ámbitos educativos nacionales. En este marco, las estrategias racionales inscritas en la formación del profesorado en forma de estratificación y especialización de los estudios de formación del profesorado, de técnicas de control y de evaluación de la labor de los profesores, y de la introducción de nuevos esquemas reguladores que sancionen las relaciones estructurales a nivel tanto nacional como internacional, pueden conseguir la creación del profesor europeo eficaz en lo que se refiere al desarrollo de su capacidad de respuesta a las expectativas y demandas establecidas por el mercado europeo. No obstante, esta estrategia de racionalización no presupone la profesionalidad de los profesores en términos de un proceso para realzar y afianzar su estatus y reconocimiento social. En la medida en que el estatus de los profesores europeos se determina por su habilidad para controlar discursos de conocimiento, y la elevación de estatus sólo parece lograrse parcialmente a través del aumento del nivel académico o adquiriendo una mayor capacitación, es improbable que los profesores en Europa lleguen a alcanzar el objetivo de la profesionalidad. Una concepción limitada del alcance de la labor de los profesores conduce a los modelos de desarrollo profesional hacia la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas o actitudes, que pueden considerarse como gran fuente de desacuerdos y disputas nada constructivas y que suponen un obstáculo implícito para un ascenso apreciable de estatus. Una visión más amplia de la labor realizada por los profesores requeriría su participación activa a la hora de identificar, definir y construir la base de un conocimiento europeo valioso.

## CONCLUSIÓN

En el análisis anterior vemos claramente que las metas y los procesos de la formación del profesorado no son sencillos ni lineales, sino más bien complejos y casi infinitamente variables en sus finalidades, sus objetivos establecidos, las estructuras en las que operan y la variedad de estrategias utilizadas para la formación de los profesores. Los sistemas escolares, las instituciones para la formación del profesorado y los modelos de práctica docente parecen ser muy diferentes dentro de los países de la Comunidad Europea. Las diferencias entre los diversos sistemas, especialmente los de formación del profesorado, son históricas, culturales e institucionales. Indicar que la tendencia de los años noventa puede ser hacia un cuerpo docente más estratificado en la que sólo los mejor cualificados puedan considerarse profesores profesionales, el algo más que una mera especulación. Las experiencias más recientes, tanto de cooperación entre las instituciones para la formación del profesorado bajo los diversos programas de la Comunidad Europea (como, por ejemplo, ERASMUS, LINGUA y COMETT), como las de intercambios de visitas entre inspectores, formadores de profesores y jefes de departamento entre otros (el programa ARION), y además las experiencias de reconocimiento de títulos académicos, parecen demostrar que las escuelas y los profesores muestran una semejanza contumaces. Todas estas experiencias han proporcionado una oportunidad excelente para un intercambio de ideas

y de personas en Europa, un gran número de datos y de nuevos apoyos para investigar en los centros de educación superior, métodos de investigación en los que se incluye la experiencia y los contactos directos, así como iniciativas para el cambio educativo, todo ello utilizando el enfoque de la dimensión europea adoptado conjuntamente por los expertos en educación de los diversos países. Es indudable que todas estas actividades, en las que la profesión docente está actualmente involucrada, se reconocen como medios de importancia considerable con los que la profesión docente puede contribuir a la construcción de Europa.

En cualquier caso, si la profesión docente desea afrontar el reto del profesor profesional europeo, tendrá que realizar unos trámites básicos de adaptación al nuevo contexto educativo. Además de los propios profesores, hay otros agentes que deben intervenir para que la idea de Europa pueda adquirir fuerza. Ni los padres, ni la industria, ni los medios de comunicación deben quedar excluidos del derecho a emplear la valiosa influencia que pueden ejercer sobre los procesos educativos. Si los profesores han de influir realmente en el desarrollo de una conciencia europea, es probable que ello pueda lograrse mejor todavía en conjunto con los demás grupos implicados en la educación. Esta estrategia requeriría desmontar las nociones persistentes y estériles en cuanto a la exclusividad de los profesores respecto de su pericia y autonomía en los servicios que ejecutan. Esta adaptación de los profesores, unida al acceso a los patrones de control de conocimiento valioso, les capacitaría en tanto que profesionales para ejercer eficazmente bajo la ética del internacionalismo.

Los esfuerzos por internacionalizar la cultura de los profesores en la Comunidad Europea, como una vía de respuesta a las mismas cuestiones educativas y planteamiento de problemas similares, pueden sin duda convertirse en un ejercicio útil para ampliar el abanico de soluciones posibles, no sólo desde el propio profesorado, sino también para construir un marco común europeo para la acción. Este marco debería ir más allá de la mera identificación de materias comunes con las que los currícula puedan incorporar la dimensión europea, y de la descripción de algunas actividades orientadas a despertar la conciencia europea. En lugar de esto debería suponer definiciones operativas sobre qué cuerpo de conocimiento puede considerarse europeo, y a partir de ello intentar encontrar vías por las que este conocimiento pueda introducirse en las escuelas y en el curriculum de formación del profesorado; «el conjunto de conocimientos que queremos construir requiere para su estabilidad piedras de muchos tamaños y formas» (34). Un planteamiento de esta naturaleza indicaría que las grandes diferencias nacionales en las concepciones del conocimiento valioso, y especialmente la naturaleza de la relación de estas diversas tradiciones con el conocimiento europeo, son factores significativos que influyen de manera decisiva en el contexto en el que los profesores realizan su actividad. Esta influencia no sólo afecta a las responsabilidades teóricas de los profesores, sino también a las de hecho. Estas últimas pueden incluir simplemente lo relativo a la rutina escolar, o las percepciones profundamente arraigadas de lo que es la labor profesional de los profesores. En ambos casos, las

---

(34) Taylor, W. (1990): *Teacher Education in Europe: The challenges ahead*, T. R. Bone y J. McCall, Facultad de Jordanhill, Glasgow, p. 346.

implicaciones para un profesor formado en un país que desea ejercer en otro Estado Miembro no pueden pasarse por alto (35).

Si la profesión docente ha de contribuir tanto a enseñar calidad como a una enseñanza de calidad y, en particular, si ha de afrontar los retos que le plantea el Mercado Único Europeo, en ese caso una visión puramente especulativa del futuro sin duda implicaría la revalorización de la profesión docente. Esta estrategia requeriría la aplicación de procedimientos de racionalización en los modelos de formación teórico-práctica del profesorado, hasta obtener un nivel en que se pudiera asegurar la satisfacción de criterios intrínsecos y extrínsecos. Los primeros se refieren al reconocimiento y al apoyo en los difíciles y exigentes cometidos llevados a cabo por los profesores a través de un aumento de motivación, un mayor atractivo de la profesión y una moral fortalecida, mientras que los últimos se refieren a lo que se ha analizado en este trabajo, esto es, el conjunto de factores y tendencias relativas a la calidad del resultado del proceso educativo en una sociedad europea multicultural.

Dada la diversidad de la estructura de los distintos sistemas educativos nacionales y dados los fuertes intereses relativos a su conservación, el cumplimiento de los criterios intrínsecos y extrínsecos sería una previsión muy optimista. Sin embargo, se espera que los docentes responderán positivamente a los retos futuros convirtiéndose en un colectivo profesional creativo e innovador.

Traducción: *Natalia Macicior*

---

(35) Broadfoot, P. y otros (1988): «What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants», *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), pp. 265-287.

# MONOGRÁFICO

## LA INCORPORACIÓN DE LA DIMENSIÓN EUROPEA AL CURRÍCULUM ESCOLAR

RAYMOND RYBA (\*)

### INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende ofrecer un análisis de la naturaleza, implicaciones y resultados de las principales propuestas y medidas que, a lo largo de la última década y especialmente de los últimos cinco años, se han lanzado con la intención de fortalecer el lugar de la dimensión europea en los currícula escolares. Dado lo reciente de estas propuestas, el análisis ha de estar necesariamente limitado al carácter y a los orígenes de los cambios que están teniendo lugar, y al papel que las distintas instituciones, tanto nacionales como internacionales, han jugado en su promoción. Considerando, igualmente, que nos interesa valorar los resultados y probabilidades futuras de éxito de las propuestas y medidas que nos ocupan, es claro que nuestro análisis debe estar también limitado a las fases iniciales de la puesta en marcha de dichas propuestas y medidas; el proceso de implantación se encuentra actualmente en sus comienzos y queda ciertamente mucho por hacer si se pretende que tenga éxito. En cualquier caso, el importante esfuerzo realizado, tanto nacional como internacionalmente, en el período que vamos a considerar y el contexto en el que se está llevando a cabo, merece sin duda un tratamiento cuidadoso.

El contexto a que nos referimos no es otro que el rápido aumento del grado de interdependencia en Europa a lo largo de los últimos años, no sólo en los países que pertenecen a la Comunidad sino también en los que están fuera de ella. Hace ya tiempo que es evidente que este aumento progresivo de la interdependencia europea ha creado en una situación social radicalmente distinta para todos los ciudadanos europeos tanto de dentro como de fuera de la Comunidad. Los últimos acontecimientos indican que, a pesar de ciertos problemas acuciantes, los próximos años verán aumentar aún más la interdependencia en Europa. Para aquellos que pertenecen a la Comunidad Europea, el establecimiento del Mercado Único Europeo al comienzo de 1993 sin duda contribuye a ello, como también lo harán las consecuencias de la reciente

---

(\*) Universidad de Manchester, Reino Unido.

ratificación del Tratado de Maastricht. Para los demás, la existencia de lazos cada vez más importantes con los países de la Comunidad en el marco del Espacio Económico Europeo, y los acuerdos y programas de acción con los países post-comunistas de Europa Central y del Este, están produciendo efectos similares.

Todo ello ha conducido a una preocupación cada vez mayor entre educadores y administradores de la educación acerca de cómo están adaptándose los centros educativos para preparar a los jóvenes de cara al nuevo contexto económico, social y político que se ha creado en Europa. Evidentemente, todas las dimensiones de los sistemas educativos europeos están siendo afectadas por estos acontecimientos, pero tal vez ninguna lo está de manera más especial que la naturaleza del currículum que las escuelas presentan a sus alumnos y el grado en que éste consigue adaptarse a las necesidades y realidades del presente. A través del currículum que se oferta a los alumnos y de la práctica diaria de la enseñanza, las escuelas y Universidades llevan a cabo su contribución más directa y explícita a la preparación de los jóvenes para la vida adulta. Por tanto, no es sorprendente en absoluto que las propuestas políticas para incrementar la dimensión europea en el currículum escolar hayan sido cada vez más numerosas y profundas en los últimos años.

No obstante, también es cierto que es precisamente en el intento de renovar el currículum donde los innovadores en educación encuentran una mayor resistencia al cambio: las materias ya existentes cubren de sobra el horario escolar y son reacias a ceder terreno alguno, y las propuestas innovadoras, independientemente de lo importante que sean o de que estén generalizadamente aceptadas a nivel teórico, no encuentran nada fácil el materializarse en la práctica. Los intentos de incorporar y fortalecer una dimensión europea en el currículum no son, de hecho, nuevos en absoluto, y si los esfuerzos más recientes parecen estar más generalizados y ser más intensos que los llevados a cabo en el pasado, estos últimos ilustran muy bien la fuerza de la resistencia a que nos referíamos. Por este motivo, antes de considerar detenidamente los últimos progresos, será instructivo que recordemos los aspectos más relevantes de los intentos «tempranos» de europeizar el currículum escolar.

## ALGUNOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Antes de la última década, ha habido una larga sucesión de intentos de europeizar el currículum escolar. Algunos períodos de esta historia son ciertamente relevantes de cara al análisis del estado actual de la cuestión y, sobre todo, de las probabilidades de éxito al respecto. Margaret Shennan, en un libro reciente *Teaching about Europe*, demuestra que los intentos de europeizar el currículum pueden llevarse, al menos, hasta las propuestas educativas de Comenio en el siglo XVII (1). A partir de ahí, se encuentran también presentes en los planteamientos de muchos pensadores de la educación en los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, a pesar de lo convincente de sus

---

(1) Shennan, M. (1991): *Teaching about Europe*. London, Cassell/Council of Europe, capítulo 1.

argumentos, muy pocas de sus propuestas terminaron en algo positivo. En parte, la razón está en que el currículum tradicional dominaba totalmente las escuelas secundarias de aquel tiempo, las cuales solamente eran accesibles para una pequeña minoría, en comparación con las actuales tasas de escolarización en secundaria. Por otra parte, y aquí reside la causa principal, la implantación de la educación básica obligatoria, especialmente en el siglo XIX, ponía el énfasis en el desarrollo de la identidad nacional mucho más que en el de la identidad europea.

Los investigadores en distintos países europeos han comenzado ya a documentar y analizar cómo este concepto de la oferta curricular centrado en la «construcción nacional» dominó el desarrollo de la escolarización a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX, siendo estos esfuerzos para promover la conciencia nacional la causa de que quedaran excluidos tanto el desarrollo de la identidad intra-nacional, es decir, la regional y local, como el de la identidad internacional, esto es, la europea o incluso la mundial (2). Así, aunque algún tipo de enseñanza sobre Europa comenzó a establecerse en la mayor parte de los países europeos al comienzo del siglo XX, especialmente en el marco de la Historia, la Geografía y los Idiomas Modernos, buena parte de esta enseñanza estaba más dirigida a mostrar la superioridad de cada país individual que a desarrollar lo que hoy entendemos como dimensión europea de la educación.

Sólo en 1945, cuando comenzó a aceptarse de forma generalizada la necesidad de contrarrestar los nacionalismos radicales que habían contribuido a la ferocidad y a las desastrosas consecuencias de dos guerras mundiales, se hizo realidad una cierta presión hacia el cambio. En el período inmediato a la Segunda Guerra Mundial, la fundación del Consejo de Europa, en 1949, dio lugar a una nueva presión institucional a nivel europeo para desarrollar un enfoque de carácter más europeísta en el currículum. Así, entre los muchos proyectos educativos iniciados por el Consejo en sus primeros años, hubo un importante estudio dirigido a la eliminación de los sesgos nacionalistas en los libros de texto de Historia (3). El Consejo de Europa también puso en marcha, y desde entonces ha seguido organizando, congresos y cursos para profesores y expertos en educación con el objeto de desarrollar un enfoque más europeo en educación.

Tal vez de mayor importancia para sus Estados miembros, aunque no hasta algún tiempo después, fue la influencia de la Comunidad Económica Europea, denominada más adelante Comunidad Europea (4). De hecho, aunque sus primeros seis miembros firmaron el Tratado de Roma en 1957, en el que se declaraba que su finalidad era «establecer las bases de una unión cada vez mayor entre los pueblos de Europa» (5), el Tratado no contenía artículo alguno relacionado con la educación escolar; tampoco

---

(2) Entre los excelentes estudios acerca de cómo tenía lugar este proceso, está Citron, S. (1987): *Le Mythe National*. Paris, Les Editions Ouvrières.

(3) Véase, por ejemplo, Dance, E. H. (1967): *History Teaching and History Textbook Revision*. Strasbourg, Council of Europe.

(4) La forma de uso correcta es «Comunidades Europeas». Sin embargo, utilizamos aquí la forma más comúnmente utilizada: «Comunidad Europea».

(5) Tratado de Roma (1957), Preámbulo.

se creaba un poder supra-nacional en este campo (6). El derecho de los Estados miembros a mantener un control total sobre sus sistemas educativos quedaba así enteramente preservado.

La consecuencia fue que, hasta los primeros años setenta, unos catorce años después de la firma del Tratado, no se organizó una reunión de los Ministros de Educación de los países de la Comunidad ni se inició ningún tipo de acción comunitaria en el campo de la educación. Sin embargo, después de una primera reunión ministerial en 1971 y de la publicación del influyente *Informe Janne* en 1973 (7), comenzaron a celebrarse reuniones sucesivas de los Ministros de Educación que llevaron, en 1976, al establecimiento del primer «Programa de Acción Educativa» de la Comunidad (8). Desde su origen, este Programa incluyó el desarrollo de la dimensión europea de la educación como uno de sus principales objetivos.

No hay duda de que, antes de mediada la década de los ochenta, los esfuerzos del Consejo de Europa, desde 1949, y de la Comunidad Europea, desde los años setenta, dirigidos a contribuir a una europeización del currículum escolar, tuvieron una cierta importancia; al menos ayudaron a crear un clima más favorable en dicho sentido. No obstante, también hemos de admitir que los cambios reales en el currículum de la mayor parte de los países fueron relativamente poco reseñables. Es cierto que los peores excesos ultranacionalistas que habían estado presentes en muchos currícula de antes de 1939 habían sido ya eliminados de los libros de texto. También lo es que algunas autoridades educativas, junto con ciertas escuelas de la mayoría de los países europeos, habían introducido nuevos elementos curriculares dirigidos al desarrollo de la dimensión europea (9). Aún así, tal y como ponían de manifiesto los resultados de un importante estudio realizado en 1986 en el marco de los países de la Comunidad, el currículum de la mayor parte de estos países permanecía menos europeizado de lo que cabría esperar a la luz del incremento de los lazos europeos y de las intenciones de continuar extendiéndolos (10). La fuerza de las influencias decimonónicas en el sentido de identificar el currículum con la forja de las identidades nacionales continuaba estando presente.

---

(6) Aunque la educación fue deliberadamente omitida en el Tratado, sí se hacía referencia a la formación profesional.

(7) Jane, H. (1973): *Towards a European Education Policy*. Bruselas, Comisión Europea.

(8) Este «Programa de Acción en el campo educativo» fue establecido por una Resolución del Consejo de Ministros de Educación en su reunión de 13 de diciembre de 1976. Véase *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, Sección 4, párrafo 5, 20, diciembre 1976.

(9) Véase, por ejemplo, la Resolución de los Ministros de Educación de los *Länder* de la República Federal de Alemania, sobre «Europa en el aula», adoptada por primera vez en 1978. (Kulturministerkonferenz, 8 Juni 1978, Europa im Unterricht).

(10) Este estudio de campo, iniciado por la Comisión Europea en 1986, pretendía dar cuenta del estado de la dimensión europea de la educación, con una referencia especial al currículum, la formación del profesorado y los libros de texto. Para un análisis de sus resultados puede verse: Ryba, R. (1992): «Towards a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice», *Comparative Education Review*, pp. 10-24.

## INTENTOS RECIENTES DE EUROPEIZAR EL CURRÍCULUM

Desde comienzos de los años ochenta, las presiones para desarrollar la europeización del currículum aumentaron hasta un extremo ciertamente desconocido en épocas anteriores. Estas presiones condujeron a dos importantes Resoluciones sobre el fortalecimiento de la dimensión europea de la educación que fueron aprobadas de forma unánime por el Consejo de las Comunidades Europeas en 1988 (11), y por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa en 1989 (12), respectivamente. Volveremos sobre las características y efectos de ambas más adelante. Es importante resaltar desde el principio que ni la Comunidad ni el Consejo de Europa buscaban establecer un control supra-nacional sobre el desarrollo de la dimensión europea de la educación. Al contrario, las reservas que se expresan con frecuencia en este sentido nunca han tenido una base seria. También volveremos sobre esta cuestión posteriormente.

Los motivos más evidentes para que se produjeran estas nuevas presiones se encuentran sin duda en los cambios que estaban teniendo lugar en aquel momento en la Comunidad Europea. La entrada de Grecia (1981), Portugal y España (1986) ayudó a dar un nuevo impulso a las actividades de la Comunidad. En el campo de la educación, los Informes Adonnino, publicados en 1985, sobre el desarrollo de la «Europa de los Pueblos» y de la «Carta Social» fueron claramente decisivos, como también lo fue la firma del Acta Única Europea en 1986 (13). Sin embargo, las nuevas actividades que comenzaron a organizarse en el campo educativo se centraron sobre todo en la educación superior y profesional, y muy especialmente en la creación y rápida expansión de actividades de intercambio como las del Programa Erasmus (14). Las iniciativas a nivel comunitario con respecto a la europeización del currículum, aunque comenzaron a tomarse, continuaban siendo todavía de carácter muy limitado.

La ausencia continuada de un fundamento estatutario para la implicación de la Comunidad en la educación escolar constituía indudablemente un factor de importancia. Persistían los temores de que pudiera crearse en algún momento la posibilidad de no respetar los derechos nacionales en cuanto a las decisiones curriculares de los países miembros. A pesar de ello, continuaba aumentando la preocupación de los servicios educativos de la Comisión Europea por la lentitud de los progresos relativos

---

(11) *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 6-VII-1988, N.º C177/5, «Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo sobre la dimensión europea de la educación, 24 de mayo de 1988», (Resolución 88/C177/02).

(12) Recomendación de la Asamblea N.º 1.111 (89), sobre «the European dimension of education», Parliamentary Assembly of the Council of Europe.

(13) Véase *European Documentation*, 1 (1990): «European Unification: The Origins and Growth of the European Community», Luxembourg, Office of Official Publications of the European Communities.

(14) El Programa ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) fue creado por decisión del Consejo en junio de 1987. Otros programas de intercambio comunitario son el COMETT, ESPRIT, ARION y, más recientemente, LINGUA y TEMPUS. Una guía útil de todos ellos puede verse en *Task Force on Human Resources, Education, Training and Youth (1989)*: «Guide to the European Community Programmes in the Fields of Education, Training and Youth». Brussels, Eurydice European Unit.

al desarrollo de la dimensión europea de la educación en los sistemas educativos de los Estados miembros, una preocupación de la que se hizo eco el Parlamento Europeo. Además, ya en 1985, los Ministros de Educación de la Comunidad, en reunión de Consejo, habían llamado la atención sobre la importancia de «fortalecer la dimensión europea en el currículum»; sus argumentos se apoyaban en las declaraciones de Stuttgart (1983) y Fontainebleau (1984) (15). En conjunto, todas estas presiones llevaron inevitablemente a la preparación de la Resolución comunitaria de 24 de mayo de 1988 a la que ya nos hemos referido (16).

La importancia de esta Resolución, que fue aceptada unánimemente por todos los Estados miembros de la Comunidad, radica especialmente en su reconocimiento de que era necesario un acuerdo de alcance comunitario en el que se establecieran de manera explícita tanto las razones que exigían el desarrollo de la dimensión europea de la educación como los pasos que hacía falta dar para asegurar dicho desarrollo. En cuanto a las primeras, quedaron expresadas tan claramente como sigue:

- fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos (Declaración de Copenhague, abril de 1978);
- preparar a los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad y realizar avances tangibles en la realización de la Unión Europea, tal como se establece en el Acta Única Europea;
- hacerles tomar conciencia de las ventajas que ésta supone, pero también de los desafíos que entraña, al abrirles un espacio económico y social más amplio;
- mejorar sus conocimientos de la Comunidad y sus Estados miembros, en sus aspectos histórico, cultural, económico y social, así como inculcarles el significado de la cooperación de los Estados miembros de la Comunidad Europea con otros países de Europa y del mundo (17).

En cuanto a las medidas concretas que se sugerían, la Resolución contenía una clara enunciación de lo que hoy se conoce como el principio de «subsidiariedad»: se reconocía de forma precisa que los pasos y medidas que era necesario tomar para desarrollar la dimensión europea de la educación eran responsabilidad individual de cada uno de los países firmantes; al mismo tiempo, las responsabilidades asignadas a la Comisión Europea quedarían restringidas a un papel de apoyo, previamente consensuado, y sólo en aquellas áreas de las que no pudiera hacerse cargo adecuadamente cada nación firmante. En este contexto, la importancia de avanzar en el fortalecimiento de la dimensión europea en el currículum aparecía de forma explícita

---

(15) Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el consejo, sobre «Improving the treatment of the European Dimension in Education», 3, mayo 1985.

(16) *Op. cit.*, *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* (6-VII-1988).

(17) *Loc. cit.*, I. Objetivos.

como una de las siete áreas de acción nacional propuestas; en concreto, se expresó en los siguientes términos (18):

... para incluir específicamente la dimensión europea en sus programas escolares en todas las asignaturas pertinentes, por ejemplo, en la literatura, los idiomas, la historia, la geografía, las ciencias sociales, la economía y las artes.

El apoyo a la incorporación de la dimensión europea en el currículum estaba también implícito en algunas de las otras acciones nacionales propuestas como, por ejemplo, las referidas a la creación de materiales de enseñanza y a la introducción de la dimensión europea en la formación inicial y permanente de los profesores (19). En contraste con lo anterior, no se hizo referencia alguna a la europeización curricular en las acciones asignadas a la Comisión Europea, aunque, una vez más, algunas de estas acciones, por ejemplo, las relacionadas con el apoyo al desarrollo de materiales de enseñanza y con el desarrollo cooperativo de la formación del profesorado más allá de las fronteras nacionales, ofrecían indirectamente cierto potencial de aplicación curricular (20).

Sin embargo, las presiones para la acción no estaban en manera alguna limitadas a los países de la Comunidad. Durante los últimos años ochenta, habían comenzado ya discusiones similares acerca de la importancia de europeizar el currículum escolar en el grupo más amplio que componen las naciones del Consejo de Europa. En concreto, en 1989 tuvo lugar un debate en la Asamblea Parlamentaria del Consejo en la que se adoptó la Recomendación oficial, a la que nos referíamos más arriba, en relación con la dimensión europea de la educación (21). Esta Recomendación constituyó el fundamento para una acción renovada del Consejo de Europa dirigida a apoyar a los países miembros en sus esfuerzos para europeizar sus currícula. Más adelante, en octubre de 1991, una reunión de los Ministros Europeos de Educación organizada por el Consejo y celebrada en Viena, reconocía abiertamente la importancia del desarrollo de la dimensión europea de la educación en todos los países representados (22).

La Resolución comunitaria de 1988 supuso ciertamente una base mucho más sólida para los intentos nacionales de europeizar el currículum de lo que había existido hasta ese momento. También proporcionaba una valiosa orientación sobre la dirección concreta que debía seguirse, así como un principio de acción internacional para la Comisión Europea respecto al apoyo que podría prestar a iniciativas curriculares adecuadas, siempre dentro de las áreas acordadas de responsabilidad que se le habían atribuido. Así, aunque las Resoluciones no tienen el carácter vinculante de las Directivas comunitarias, la presión moral que esta Resolución ejercía sobre los países miembros de la Comunidad hacia un determinado cambio curricular se hizo patente de manera inmediata.

---

(18) *Loc. cit.* II. Acción, A, 3.

(19) *Loc. cit.* II. Acción, A, 4 y 5.

(20) *Loc. cit.* II. Acción, B, 9-13.

(21) *Op. cit.* Recomendación de la Asamblea 1111 (89).

(22) Consejo de Europa, 17 Sesión de los Ministros Europeos de Educación, Viena, octubre 1991, sobre «La Dimensión europea de la educación: Enseñanza y contenido curricular».

La iniciativa del Consejo de Europa fue igualmente importante en un contexto europeo más amplio. Evidentemente, para aquellos miembros del Consejo de Europa que también lo eran de la Comunidad Europea, las presiones del Consejo añadían más peso todavía a las de la propia Comunidad. Sin embargo, el trabajo del Consejo de Europa fue mucho más significativo para dos grupos de países europeos que estaban al margen del caso anterior. El primero de estos grupos era el de los miembros ya veteranos del Consejo que, a su vez, no lo eran de la Comunidad, esto es, los países escandinavos, Suiza, Austria, Turquía, etc. Pero, en segundo lugar y adquiriendo una importancia cada vez más considerable en el mundo europeo posterior a 1989, estaban los países post-comunistas de la Europa Central y del Este los que, uno tras otro, se fueron integrando en el Consejo o suscribiendo su Convenio Cultural (23). Para estos dos grupos de países, por razones sin duda diferentes en cada caso, las iniciativas del Consejo de Europa respecto del desarrollo de la dimensión europea en el currículum tenían una significación mucho mayor que para los países de la Comunidad Europea.

#### INTENCIÓN Y REALIDAD EN LA EUROPEIZACIÓN DEL CURRÍCULUM: LOS PROGRESOS REALIZADOS DESDE FINALES DE LOS AÑOS OCHENTA

Si bien podrían plantearse dudas en cuanto a la seriedad de los esfuerzos para europeizar el currículum anteriores a la Resolución de la Comunidad de 1988 y de la Recomendación del Consejo de Europa de 1989, no puede haber ninguna respecto del período posterior a su adopción. En el caso de los países comunitarios, una evidencia clara de la seriedad con que se abordaba a nivel oficial la Resolución de 1988 está en la unanimidad de su adopción en el período anterior a Maastricht, esto es, antes de aprobarse en dicho Tratado un texto específico relativo a la provisión educativa. Todos los Ministros implicados se habían mostrado de acuerdo con la Resolución a pesar de la carencia de una base estatutaria en el marco de la legislación comunitaria. Por tanto, no obstante las dificultades que ello implica, es particularmente interesante analizar el progreso alcanzado hasta ahora en la consecución de sus objetivos.

Debemos reconocer de inmediato que la mayor parte de los datos accesibles en relación con la implantación de las propuestas relativas al desarrollo de la dimensión europea en el currículum proceden de los países comunitarios, lo que no debe interpretarse en el sentido de que no se estén haciendo progresos fuera de dicho grupo. En cualquier caso, incluso en los países de la Comunidad, las evidencias documentales sugieren que a pesar del claro progreso que ha tenido lugar desde la Resolución de 1988, al menos en algunos de los Estados miembros, aún queda

---

(23) En su comienzo, el Consejo de Europa comprendía 10 países europeos. Para 1989, el número había aumentado hasta 21 países. Hoy (1993), con la admisión progresiva de países de Europa central y del Este, el número está ya en 32; se esperan próximas admisiones. Además, contando con los países que no son miembros pero que han firmado el Convenio Cultural del Consejo, los países que han suscrito las políticas educativas del Consejo son ya 38.

mucho por hacer para conseguir los objetivos previstos. En consecuencia, no es aventurado asumir que, independientemente de ciertos signos de progreso, la situación en los países no comunitarios está, en términos generales, aún menos desarrollada.

Todos los Gobiernos de los países de la Comunidad han dado al menos los primeros pasos necesarios para la implantación de las propuestas curriculares descritas en la Resolución de 1988, y muchos de ellos han llegado bastante más lejos aún. Así, en todos los países comunitarios se dio una publicidad considerable a las implicaciones de la Resolución, y se formularon declaraciones políticas por parte de los Gobiernos respectivos. En algunos países, se han tomado algunas medidas más: allí donde el control del currículum está centralizado, se han incorporado nuevas instrucciones con respecto a la dimensión europea en los textos curriculares oficiales; en los países donde la toma de decisiones curriculares está más descentralizada, se han propuesto guías y pautas de acción desde la Administración central que han dado como resultado un cierto cambio en términos de revisión de los requisitos curriculares en los niveles regional, local y de cada escuela individual (24).

En algunos países comunitarios también se ha comenzado a preparar y distribuir materiales de enseñanza específicos en relación con los distintos aspectos de la dimensión europea (25). En determinados casos se han introducido bloques de contenido concretos en el currículum o, donde tales bloques ya existían, se han ampliado y profundizado. En general, los esfuerzos para fortalecer la dimensión europea han seguido en la mayor parte de los países las orientaciones ofrecidas en la Resolución de 1988, concentrándose en resaltar la dimensión europea transversalmente a lo largo de todo el currículum en lugar de crear una nueva materia independiente (26). En algunos países, estos esfuerzos se han complementado con la organización de cursos específicos de formación permanente del profesorado (27). En otros casos nacionales, el esfuerzo se ha centrado en las actividades extra-curriculares, como es el caso, por ejemplo, del desarrollo de los «clubs europeos» en Portugal (28).

Fuera de la Comunidad, la región europea que parece haber avanzado más en el desarrollo de la dimensión europea de la educación es la de los países escandina-

---

(24) Estas observaciones están basadas en los informes enviados a la Comisión por los Estados miembros de la Comunidad, en las acciones tomadas para implantar la Resolución de 1988, y en publicaciones nacionales de cada Ministerio.

(25) Un ejemplo interesante en España es: Ministerio de Educación y Ciencia: *Vivir y trabajar en Europa*. Madrid, 1991.

(26) Ha existido y continúa existiendo un considerable debate acerca de la mejor manera de introducir la dimensión europea en el currículum. La mayoría de los países acepta hoy la opción que reflejan los documentos oficiales tanto de la Comunidad Europea como del Consejo de Europa, a saber: que su tratamiento didáctico adecuado debe ser el de una *dimensión* que atraviese la totalidad del currículum (lo que en España denominaríamos área transversal), más que el de convertirse en una materia independiente.

(27) Existen informes sobre este tipo de cursos en la mayoría de los países de la Comunidad.

(28) En Portugal, parece que la mayor parte de estos clubs se han creado como una iniciativa de carácter extra-curricular para el desarrollo de la dimensión europea de la educación. Véase Belard, M. (1993): *European Clubs, Council for Cultural Cooperation*. «A Secondary Education for Europe», Monographs, Strasbourg, Consejo de Europa.

vos (29). En todos ellos, la incorporación de la dimensión europea de la educación en el currículum está reconocida como un importante elemento del proceso general de fortalecimiento de la internacionalización del currículum. Así, todos los países escandinavos han formulado orientaciones curriculares al respecto desde la administración educativa central y, en el caso de Finlandia, se ha proporcionado un importante apoyo al «Proyecto Báltico» que, bajo los auspicios de la UNESCO, persigue el enriquecimiento del currículum en las escuelas de todos los países ribereños de dicho mar (30).

Si, por el momento, la mayor parte de los países de Europa Central y del Este parece haber avanzado mucho menos en la introducción de la dimensión europea en sus currícula, no ha sido debido ni mucho menos a falta de entusiasmo. Al contrario, tal y como se ha demostrado con su participación activa en varias reuniones y actividades del Consejo de Europa, existe un gran interés en todos estos países, tanto por parte de las autoridades correspondientes como de la sociedad en general, en el sentido de alinear sus currícula con los de los países de la Europa occidental y desarrollar en ellos la dimensión europea (31). Sin embargo, la gran complejidad que implica la tarea de reconstruir sus sistemas educativos y la absoluta carencia de recursos con que llevarla a cabo, por no mencionar la prioridad que muchos de estos países ven en la necesidad de rehacer sus propias identidades nacionales, han supuesto inevitablemente una limitación al progreso en dicho sentido.

En el período posterior a 1988, tanto la Comunidad Europea como el Consejo de Europa, por no referirnos a otras organizaciones internacionales como la UNESCO y la OCDE, han redoblado sus esfuerzos para apoyar iniciativas nacionales dirigidas al desarrollo de la dimensión europea de la educación. Al mismo tiempo, como ya hemos señalado, ambas organizaciones pusieron el máximo cuidado en evitar cualquier indicio de aspiraciones supra-nacionales para controlar su desarrollo, o cualquier tipo de intención de crear una lealtad supra-nacional en sustitución de las lealtades nacionales existentes. El centro de todo su trabajo ha estado en apoyar las iniciativas nacionales de ayudar a los jóvenes a comprender mejor el espacio europeo en el que viven, así como a apreciar sus derechos, responsabilidades y oportunidades dentro de ese espacio. Siempre se ha hecho hincapié en el carácter complementario de este objetivo, que de ninguna manera debía verse como un desafío a las lealtades nacionales, regionales y locales, sino simplemente en relación con la necesidad de desarrollar una mejor comprensión de los aspectos más globales de la vida.

En este marco, la Comisión Europea ha organizado reuniones periódicas de los representantes de los Estados miembros que tienen asignada la responsabilidad del desarrollo de la dimensión europea de la educación. Estas reuniones han supuesto importantes oportunidades para la discusión internacional y el aprendizaje mutuo en

---

(29) Por ejemplo, existen recomendaciones oficiales tanto en Noruega como en Suecia acerca de la dimensión europea de la educación como parte de la internacionalización del currículum.

(30) El Proyecto Báltico, coordinado desde Finlandia, está auspiciado por la UNESCO. Pretende implicar a todos los países bálticos en actividades de cooperación en el campo de los currícula escolares.

(31) Existe una amplia evidencia a este respecto procedente de los participantes de estos países en toda la variedad de las actividades educativas del Consejo.

relación a las iniciativas tomadas en cada país para desarrollar la dimensión europea. La Comisión ha continuado apoyando a los Centros nacionales para la Educación Europea en todos los países de la Comunidad, algunos de los cuales han jugado un papel importante en el apoyo al desarrollo de la dimensión europea (32). Ya en 1989, la Comisión estableció una Unidad especial en Bruselas para supervisar y apoyar la implantación de la Resolución de 1988; entre las actividades de esta Unidad se cuentan varias que, al menos de manera indirecta, han comenzado a proporcionar algún tipo de apoyo para el enriquecimiento y desarrollo curricular (33). En concreto, un programa para promover el intercambio de profesores de materias distintas a los idiomas modernos (34), y otro que anima el establecimiento de redes de formadores del profesorado para considerar el desarrollo de la dimensión europea de la educación, han tenido como resultado un buen número de propuestas de innovación curricular (35).

En el caso del Consejo de Europa, se inició a finales de 1990 un nuevo gran proyecto denominado «Una educación secundaria para Europa» (36). A partir de este proyecto se ha organizado un Seminario de ámbito europeo dedicado al análisis de los contenidos y métodos de la educación secundaria, así como un importante programa para el desarrollo de materiales de enseñanza relevantes para la dimensión europea (37). Se espera que este último ofrecerá orientaciones y ejemplos prácticos sobre cómo puede desarrollarse la dimensión europea en las distintas áreas curriculares. A un nivel menos oficial, el Consejo de Europa, en colaboración con las autoridades de Baden-Württemberg en Alemania, ha organizado en los últimos años una serie de Seminarios para profesores procedentes de todos los países europeos sobre las distintas cuestiones relacionadas con la educación en Europa (38). Estos Seminarios han demostrado ser muy valiosos, no sólo para desarrollar nuevas ideas

---

(32) Los Centros Nacionales de Educación Europea se fundaron originalmente en los países de la Comunidad a finales de la década de los setenta con el apoyo de la Comisión Europea y de las autoridades nacionales. Varían, dependiendo del país, en cuanto a estructura, funciones y grado de eficacia.

(33) La Unidad sobre la Dimensión Europea de la Educación se creó en 1989 como parte de la Oficina de Intercambio de Jóvenes de la Comunidad Europea. Actualmente forma parte de la oficina de EURYDICE.

(34) Este programa, conocido como TEX, se inició en 1989 como parte del trabajo de la Unidad sobre la Dimensión Europea de la Educación. Permite intercambios bilaterales y multilaterales de profesores para el desarrollo de actividades de cooperación entre las escuelas participantes.

(35) Se le conoce como programa RIF y consiste en una red de grupos de formadores de profesores que desarrollan ideas y recursos relativos a la enseñanza de la dimensión europea de la educación. Este programa también es parte de las competencias de la Unidad sobre la Dimensión Europea de la Educación.

(36) *Una educación secundaria para Europa* se lanzó como proyecto en una reunión inaugural del Consejo de Europa celebrada en Bruselas a finales de 1990. Sin embargo, no se estableció de manera oficial hasta la aprobación de la Resolución N.º 1 del CDCC, Estrasburgo, 5-8 de febrero de 1991.

(37) Este programa, que comenzó en 1991 como «Atlas de la Dimensión Europea», ha sido recientemente rebautizado como «Programa de Materiales de Enseñanza sobre la Dimensión Europea». El programa pretende crear orientaciones y ejemplos de materiales curriculares sobre la dimensión europea que puedan ser usados a lo largo de todo el currículum en el marco de los actuales programas de educación secundaria.

(38) Este programa, que tiene ya 14 años de vida, ha organizado más de 60 Seminarios internacionales para profesores en Donaueschingen, Baden-Württemberg, sobre una amplia variedad de temas relacionados de alguna forma con el desarrollo de cuestiones sobre educación europea. El 61 Seminario de Profesores Europeos, que contó con participantes de 21 países, se centró sobre el tema «Recursos educativos para enseñar sobre Europa».

sobre la dimensión europea de la educación, sino también para posibilitar el establecimiento de lazos entre los participantes y sus escuelas.

Incluso una visión impresionista, como la que hemos llevado a cabo aquí, de los acontecimientos que han tenido lugar en el desarrollo de la dimensión europea de la educación en el currículum escolar desde finales de los años ochenta, no deja de poner de manifiesto que el progreso realizado en todos los países europeos ha sido mucho mayor del conseguido en cualquier período anterior. Y a pesar de que la mayor parte de este progreso se debe a las iniciativas nacionales en cada país, la importancia de las decisiones tomadas por sus representantes en el contexto de la Comunidad Europea y del Consejo de Europa, junto con el apoyo subsiguiente proporcionado por estas organizaciones, han sido factores contribuyentes de primer orden.

En concreto, existe una comprensión mucho mayor en todos los países en el sentido de que el desarrollo de la dimensión europea de la educación en el currículum implica algo más que el simple listado de las áreas curriculares en donde se trata o se menciona a otros países de Europa (39). Este último enfoque que, para citar a un autor en 1989, estaba más centrado en el «nosotros y ellos» que en el «nosotros» como europeos, está siendo progresivamente sustituido por enfoques más significativos y apropiados (40). Y, tal vez lo más importante: donde antes había una carencia total de libros de texto y de otros materiales y recursos disponibles para ayudar al profesorado a desarrollar la dimensión europea de la educación encontramos, ahora, un número cada vez mayor de publicaciones, sobre todo en los países de Europa occidental.

## MIRANDO HACIA EL FUTURO

A pesar de los progresos que acabamos de reseñar en relación con la europeización del currículum a través del fortalecimiento de la dimensión europea, es todavía evidente que, por el momento, la integración válida de la dimensión europea en el currículum se reduce a la pequeña minoría de las escuelas más entusiastas. Esto es así incluso en los países, como Holanda y ciertos *Länder* alemanes, donde los progresos realizados parecen ser los más evidentes (41). Por tanto, la incorporación práctica de una dimensión europea con verdadero significado en los currícula de la mayor parte de las escuelas europeas continúa siendo una tarea para el futuro.

Dicho futuro se ve hoy de manera muy diferente, tanto para lo bueno como para lo malo, al que la educación europea parecía tener por delante en el período anterior a 1989. Por una parte, en lo que se refiere a los países de la Comunidad, la entrada

---

(39) Véase Ryba, R. (1992): «Towards a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice», *op. cit.*

(40) Mulcahy, D. G.: «The European Dimension in Education: The case of the Republic of Ireland», en Vaniscotte, F. (Ed.) (1990): *Actes de Palerme*. Paris, ATEE/Hatier, pp. 134-140.

(41) Véase, por ejemplo, Dekker, H. (1989): «Materials for Education about Europe: Research and Theory». Brussels, ATEE, mimeo.

en vigor, desde el 1 de noviembre de 1993, del Tratado de Maastricht introduce por vez primera, en lo que hoy ya es la Unión Europea, un artículo específico relativo a la educación. Este artículo (Artículo 126), «en el pleno respeto de sus responsabilidades (de los Estados miembros) en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística» y «con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros», establece, sin embargo, un fundamento estatutario para la acción de la Comunidad en el campo educativo, en el que se incluye específicamente «desarrollar la dimensión europea de la enseñanza» (42). En este sentido, la Comisión ha publicado recientemente el *Libro Verde* sobre la dimensión europea de la educación, en el que se ofrecen varias propuestas que, después de las consultas y negociaciones correspondientes, serán probablemente el punto de partida de la futura política de la Comunidad a este respecto (43).

En el conjunto de Europa, el proceso de ampliación de la Comunidad Europea está avanzando muy deprisa con la próxima admisión de, al menos, los países nórdicos y de Austria, y, más a largo plazo, de algunos países de Europa Central. Además, en lo relativo a las actividades del Consejo de Europa, la integración a partir de 1989 de casi todos los países post-comunistas de la Europa Central y del Este, al menos a su Convenio Cultural, ha puesto las bases para un acuerdo de acción cada vez más completo en el campo educativo en un área europea mucho más amplia que la que el Consejo abarcaba previamente. Esto también nos ha permitido contemplar los conceptos de Europa y de la dimensión europea de una manera nueva y cada vez más compleja.

Por otra parte, graves problemas económicos continúan limitando el progreso tanto en Europa occidental como en Europa del Este. En Europa occidental, el desempleo, la caída del crecimiento y los recortes en la inversión pública tienen efectos inmediatos sobre el desarrollo educativo. En Europa del Este, la inflación galopante, la absoluta carencia de todo tipo de recursos, y la enorme complejidad de las tareas que deben realizarse, suponen problemas aún mayores. Igualmente preocupante es la reaparición, dentro de este contexto, de males ya antiguos como el etnocentrismo extremo, el racismo, el antisemitismo, e incluso, en el mundo post-comunista, guerras dentro de la zona europea. Todo ello añade nuevas dificultades al empeño de desarrollar una adecuada dimensión europea en educación.

Es evidente también que, al menos en algunos países europeos, y en los últimos tiempos se están manifestando cada vez más dudas respecto de los distintos aspectos de la cooperación europea, especialmente en relación con la posibilidad de una unión monetaria europea. En ciertos países, uno o más partidos políticos han abrazado posiciones anti-europeas con el resultado de que determinados sectores de su opinión pública se muestran contrarios a algunos aspectos del papel presente y futuro de la

---

(42) *Tratado de la Unión Europea*, capítulo 3, artículo 126. Otro artículo (artículo 127) se refiere a la formación profesional.

(43) Commission of the European Communities (1993): *Green Paper on the European Dimension of Education*, COM(93), 457, CEC, Brussels.

propia Comunidad. Si esto es algo coyuntural, asociado a las presentes dificultades económicas y políticas, o si pudiera ser un signo de cambios de actitud más permanentes en algunos países, es una cuestión difícil de dirimir por el momento. No obstante, la posibilidad de una vuelta a posiciones más nacionalistas en ciertos países europeos no puede ser excluida. Todos estos acontecimientos tienen, obviamente, sus repercusiones sobre el desarrollo de la dimensión europea en los currícula nacionales.

En cualquier caso, lo que queda claro es que, a pesar de que estos nuevos sucesos complican las cosas en relación con el futuro de Europa, ninguno de ellos hace disminuir la necesidad de fortalecer el desarrollo de la dimensión europea en todos los sistemas educativos nacionales y en los currícula de sus escuelas. Cualquiera que sea la fórmula concreta del futuro político de Europa, una interdependencia económica, social e incluso política cada vez mayor es algo claramente inevitable. Si los futuros ciudadanos han de jugar su papel de una manera más plena en el desarrollo de Europa como un todo, así como sus países individualmente considerados en el marco del espacio europeo, si han de ser plenamente conscientes de los derechos y las oportunidades, además de las responsabilidades, que la mayor interdependencia europea les proporciona, es igualmente inevitable que las escuelas habrán de prestar una mayor atención a la preparación de estos ciudadanos de cara a los nuevos escenarios que están emergiendo en Europa. En estas circunstancias, una europeización completa y significativa de sus currícula, a través del fortalecimiento de la dimensión europea, no será desde luego una de sus tareas menores.

Para conseguir este objetivo, hace falta aún mucho trabajo no solamente por parte de las autoridades públicas encargadas de la educación en cada uno de los países europeos, sino también por parte de cada profesor y cada escuela a lo largo de todo el currículum. La existencia de un apoyo constante por parte de agencias internacionales, y muy especialmente de la Comisión Europea y el Consejo de Europa, será también decisivo. Si el trabajo que se ha llevado a cabo en los últimos años se continúa y profundiza, como sin duda es necesario hacer para conseguir los objetivos ya aceptados por todos, y si se mantiene la suficiente seriedad en esta iniciativa, tenemos todos los motivos para pensar que los cambios que deseamos acabarán produciéndose algún día.

Traducción: *Juan Manuel Moreno Olmedilla*

# MONOGRAFICO

## LÍMITES METODOLÓGICOS EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES

ENRIQUE RETUERTO DE LA TORRE (\*)

La elevación del nivel de las cualificaciones profesionales es una preocupación de primer orden para quienes deciden sobre políticas de empleo y de producción, en las Administraciones públicas y en los foros de negociación entre representantes de empleadores y de trabajadores, en los Estados miembros de las Comunidades Europeas.

La evolución de la estructura y de los contenidos de dichas cualificaciones constituye, en consecuencia, uno de los temas de estudio preferente entre planificadores y gestores de la educación secundaria y de la formación profesional.

En las reflexiones que siguen, planteo la discusión sobre si es prudente abordar las estructuras comparadas de las cualificaciones profesionales, sobre estándares de las mismas, superando el marco y los límites de las clasificaciones nacionales de ocupaciones y las referencias a los contenidos de los programas educativos y de formación.

Más precisamente, me referiré, en primer lugar, a algunas tendencias en la producción y en los mercados de trabajo, como telón de fondo sobre el que se perfilan las cualificaciones en sus tendencias, para profundizar, posteriormente, en las aproximaciones teóricas al *quid* de las cualificaciones y de las competencias profesionales.

Terminaré con un breve análisis de las aproximaciones metodológicas en el ámbito de su comparación internacional, de su interés y de sus limitaciones.

Señalo, para una mejor comprensión del lector, que los conceptos que guían la reflexión deben entenderse como sigue:

Por el término plural *conocimiento* se designa todo lo que se puede memorizar pasivamente, si se le compara con *saber hacer* que, como verbo activo, viene entendido como la utilización por la persona de sus conocimientos.

---

(\*) Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Organismo de la CEE, con sede en Berlín.

Por su parte, *cualificación profesional* tiene aquí una significación más amplia que la de cualificación formalizada por un título o diploma, o mediante los convenios colectivos. Tampoco la cualificación se restringe a una categoría profesional de un nivel dado, y así, el concepto pasa a incluir tanto los niveles de pura ejecución como la cualificación movilizada en la concepción, en la planificación, en el control de calidad, etc., de los procesos.

En esta década se está produciendo una creciente convergencia entre estudiosos en el uso de los conceptos *cualificación profesional* y *competencia profesional* (1), que según el profesor A. d'Iribarne han llegado a ser expresiones prácticamente sinónimas en la literatura especializada.

## LAS COORDENADAS DE LOS CAMBIOS DE LA PRODUCCIÓN QUE INFLUYEN NOTABLEMENTE EN LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

En un proceso de mundialización de la economía con acentuada disminución de los proteccionismos, Europa tiene que competir basándose en la calidad y con la diversificación de los productos que ofrece. De aquí que las capacidades demandadas en los mercados de trabajo no serán desarrolladas en el futuro en recorridos de formación lineales. Es decir, no se plantearán exigencias de especialización terminales en los procesos productivos a los centros de formación, ni serán tales exigencias estables a lo largo de la vida profesional de una persona.

Por su parte, las tecnologías de la información y de la comunicación, en sí mismas, generan en muchos procesos los cambios —o bien los facilitan— en virtud de las exigencias de flexibilización de la producción, y de acabado de los productos que tales tecnologías potencian. La capacidad de la persona para incorporar dichas innovaciones tecnológicas a su saber profesional (en este artículo no se habla de las oportunidades de acceso a la formación profesional), al ritmo requerido en su entorno de trabajo, puede ser un factor decisivo de exclusión. Los procesos de exclusión, además, tienden a agravarse porque ese proceso de incorporación de saberes, en bastantes ocasiones, es acumulativo y porque generalmente la exclusión del trabajo supone exclusión económica y exclusión relacional.

En tercer lugar, pero seguramente de manera más determinante, las «*nuevas formas de organización del trabajo*» (NFOT) como las llama un sector de la investigación sobre cualificación profesional (el Prof. J. Delcourt de Louvain, y Ph. Mehaut del CNRS francés), influyen decisivamente en la reconstitución de la misma, en cuanto resultan activadas por las exigencias de mercado y de innovación aludidas. Intento resumir este último proceso: las exigencias de producir series cortas, de no acumular productos no vendidos, de descentralizar fases de la producción o partes del producto, etcétera, así como el hecho de que las tecnologías facilitan el poder resumir todo el proceso productivo en esquemas interactivos (en el caso de los servicios, en esquemas

---

(1) *Competencia profesional* es un neologismo que viene a resumirse descriptivamente en la definición: «el saber de una persona actuando es una situación profesional o situación de trabajo».

de comunicación), restituyen una importancia creciente al efecto formador o capacitador de la organización del trabajo, al cambio en el saber profesional de la persona como consecuencia de las mencionadas NFOT que se producen en la empresa (2).

Una derivación fundamental de estos procesos nos obliga a interrogarnos sobre los efectos de retorno en la formación profesional inicial, así como sobre el contenido de la cualificación profesional «nueva» (o modificada). En suma, sobre las competencias necesarias para preparar a la persona a hacer oportunamente frente a cambios tan rápidos y complejos como sugieren las coordenadas sucintamente resumidas. Sin que en este artículo se pueda derivar la reflexión en esa dirección, al menos hay que llamar la atención sobre la dicotomía teórica, entre lo que puede ser propio de una empresa y de un mercado local de cualificaciones profesionales, y la certificación o el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas dentro de los sistemas de formación.

Hay que advertir también antes de abordar el tema nuclear, qué cualificaciones suministrar con la educación y la formación profesional, cuestión que los sistemas nacionales de formación profesional de los países de la Comunidad Europea ensayan en tres direcciones diferentes. No convergentes, por cierto.

Hay países donde los sistemas públicos apuestan por una educación general de base amplia, dejando a la empresa la formación profesional (el ejemplo más claro es el británico). Otros están empeñados en un proceso de profesionalización más o menos avanzado en la educación y formación profesional inicial (los casos de Francia, España y Holanda). Mientras que en Alemania y Dinamarca ensayan cambiar los contenidos pero dentro de un sistema que continúa creyendo fuertemente en la combinación escuela-trabajo dentro de la formación inicial, incluso desde la secundaria obligatoria (Dinamarca).

#### LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR PARA RESPONDER A LAS EXIGENCIAS NUEVAS EN CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. LA INDAGACIÓN METODOLÓGICA

En la empresa y entre los actores de la formación profesional se insiste en los cambios acelerados de las exigencias derivadas de los procesos productivos y, concretamente, de las competencias profesionales para hacerles frente. El escenario económico general al que deben referirse los sistemas educativo y de formación ya ha sido esbozado.

Una *primera hipótesis* entre los *decisores* en materia de educación y de formación profesional y los *actores* aludidos, habla de la necesidad creciente en conocimientos de carácter general, o lo que es igual, un peso creciente de la educación postobligatoria, sobre los conocimientos específicos de carácter terminal. En otros estudios se habla de un peso específico acusadamente creciente de «lo intelectual» sobre «lo manual»,

---

(2) Estudios del CEDEFOP sobre «El lugar de la empresa en la producción de la cualificación», 1993.

y un valor de mercado también creciente de los componentes comportamentales o sociales en el hacer profesional. Todo lo cual facilitaría la adaptación a los cambios rápidos que caracterizan nuestras economías en las dos últimas décadas, y, particularmente a los nuevos modos de hacer de las empresas.

El desempeño profesional tiene siempre un componente técnico específico, pero de modo creciente la tecnicidad debe ir acompañada por las capacidades para la abstracción que conlleva el tratamiento de la información a través de esquemas, algoritmos, etc. La comunicación dentro y hacia fuera de las células de trabajo se hace en buena medida sobre esas abstracciones.

En resumidas cuentas, es la proporción entre capacidades generales y capacidades específicas lo que está variando, y notablemente, en el saber demandado a la formación profesional institucional.

El análisis del trabajo que subyace en todo proceso de programación de la educación técnica y profesional se vuelve, en consecuencia, más y más complejo. Por ejemplo, en los puntos de encuentro entre lo comercial y lo administrativo, propio de los empleos bancarios, pero, a su vez, el equilibrio entre capacidades de comunicación y técnicas de manipulación de la información puede variar según se trate de los modos de organización propios de una agencia bancaria de un entorno metropolitano o rural.

Además, hay puestos estratégicos para la empresa —igualmente variables de una empresa a otra— que requieren análisis más diferenciados por ese mayor peso específico de exigencias no directamente traducibles en saberes y saberes hacer especializados.

Todas estas circunstancias enfrentan a los sistemas de educación y de formación profesional a la necesidad de disponer de nuevos códigos de interpretación de la demanda de cualificación en las empresas, y a ofrecer, en consecuencia, perfiles profesionales diferentes. Un ejemplo de actualidad viene dado cuando dichos sistemas tienen que construir perfiles para cualificaciones transversales relacionadas con la protección del medio ambiente.

Una *segunda hipótesis* para aproximarse al tema de los contenidos de la cualificación profesional está en que la investigación en esta materia se centra cada vez más en el concepto de *competencias*, como aquel que figura en la intersección entre las exigencias del trabajo (lo que hay que desempeñar o realizar) y los saberes que la persona incorpora al mismo (sus competencias o capacidades ordenadas de acuerdo con la información de que dispone sobre las mencionadas exigencias).

Actualmente, las orientaciones metodológicas sobre la previsión de las competencias profesionales se separan del modelo clásico de descomposición analítica del proceso productivo en su secuencia cronológica, por grandes agregados de actividades. Hasta hace poco, los procesos de fabricación automatizados se descomponían, por ejemplo, en actividades de supervisión; de optimización; de mantenimiento y de gestión de flujos, lo que daba lugar a respuestas basadas en competencias de alto contenido técnico: competencias sobre el funcionamiento de los automatismos específicos, sobre métodos de análisis y resolución de problemas, estudios sistemáticos sobre averías y disfuncionalidades, etc.

Recientes estudios del CEREQ francés (Centre d'Études sur les Qualifications) (3) tienden a agregar al referido análisis de procesos otro de carácter sociológico sobre la *comunicación*, anclándolo en una descomposición y recomposición de elementos de comportamiento útiles para el trabajo en grupo. Estos elementos son tratados de acuerdo con una taxonomía de tipos de comunicación: una comunicación interna al grupo entre personas con carreras profesionales diferentes; una comunicación vertical, jerárquica, propia de la empresa, y una comunicación intergrupos o servicios, horizontal, con referencia a la totalidad de la empresa.

Todo ello puede complicarse según el número de lenguajes que se analicen: interpersonales, normativos de la gestión, correspondientes a las relaciones de poder dentro de la empresa, etc.

Otra línea de investigación, correspondiente a estudios tratados por el Profesor Foureau (Universidad Libre de Bruselas) se desarrolla en torno a la «competencia o cualificación personal intrínseca», un concepto igualmente interesante para quienes programan procesos de enseñanza profesional. En esta aproximación se puede pasar, por inducción, desde un campo semántico específico al general y abstracto de la competencia personal intrínseca. O bien, con ella el individuo puede aplicar, por deducción, su cualificación personal intrínseca a un campo específico de ejercicio profesional.

Gráficamente, el Prof. Foureau sitúa en la especificidad de la competencia o cualificación profesional, los conocimientos y saberes hacer específicos a un campo semántico de una función o un sector (los elementos de referencia en este sentido se obtienen de la información suministrada por las asociaciones profesionales, de acuerdo con los representantes sindicales correspondientes), e inductivamente sitúa, a partir de ellos, elementos en el campo de la competencia intrínseca a la persona. El proceso de deducción sería el inverso, desde el campo de la competencia o cualificación personal al campo semántico específico del sector o la función concretos.

Aún más concretamente, en el campo de la competencia intrínseca se citan: los conocimientos del idioma materno, una cultura matemática de base, un conocimiento de los mecanismos de base de la economía, así como de la evolución de los factores esenciales al funcionamiento social en el contexto en que se trabaja y se vive, y conocimientos de base de psicología humana. Todos ellos contribuyen al entramado de conocimientos y saberes hacer intrínsecos (una persona puede o no comunicar verbalmente bien —saber hacer— con un conocimiento más o menos profundo de un idioma —saber—) que se aplican en mayor o menor medida a las exigencias derivadas de cada situación de trabajo.

A partir de estos cruces entre saberes y saberes hacer transversales, concluye Foureau, podría bastar para el proceso de enseñanza-aprendizaje el aprehender los saberes hacer, porque éstos serían reveladores del saber que está en su base. Con lo que también bastaría en un proceso de evaluación de competencias, con evaluar esos saberes hacer, más fáciles de ser observados.

---

(3) Un resumen puede encontrarse en el artículo de P. Zarifian, *Formation Emploi*, 36, CEREQ, Marseille.

En otros estudios, además de la tecnicidad de las actividades a desarrollar, de la naturaleza de la información tratada (más o menos complicada según el carácter de la comunicación propia de cada tipo de actividad), se agrega la importancia mayor o menor del impacto económico de dichas actividades en los procesos y en las empresas de que se trate. Lo que comporta conocimientos distintos a los saberes específicos a un proceso y a los saberes transversales o generales útiles a un número variable de procesos. La utilidad de esta «complicación» metodológica a los dos esquemas precedentes reside en su capacidad activadora para enriquecer el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Una tercera aproximación metodológica a la aprehensión de las competencias o capacidades profesionales es la resumida por el Dr. H. Wandtke, de la Universidad Humboldt de Berlín, para el CEDEFOP (4). Parte de métodos que privilegian el componente *saber*, desde las vertientes psicológicas de la memoria (tras la comparación de conceptos) y del comportamiento. Esta vía, sin embargo, no puede establecer una relación «fuerte» entre cada tipo de capacidad y la situación de trabajo a que ésta debe referirse, y por ello su utilidad es mucho menor para la estructuración de las competencias o cualificaciones profesionales; no es fácil relacionar estas vertientes psicológicas con una u otra cultura del trabajo, ni tampoco con las diferencias individuales del comportamiento en cada situación de trabajo. (Aporta, sin embargo, léxicos de *items* de referencia para los análisis particulares de dichas situaciones específicas de trabajo.)

La *tercera hipótesis* en el acercamiento metodológico al *quid* de las cualificaciones profesionales se refiere al campo del «saber ser», en el sentido de la influencia decisiva del proceso de socialización de la persona en el devenir de su cualificación profesional. Esta hipótesis resulta fuertemente dependiente de la afirmación de que el trabajo mismo (la situación de trabajo) es el factor socializador por excelencia, aunque difícilmente cristaliza en descriptores fáciles de «codificar» para los procesos de aprendizaje, y sin duda deberá influir enormemente en la construcción de la enseñanza técnica y formación profesional. Hay una demanda creciente (aunque seguramente todavía no bien formulada por los empleadores) de competencias que no se corresponden a las dimensiones cognitiva y psicomotora, ni tampoco estrictamente a la vertiente psicológica individual que se ha mencionado más arriba.

Estas competencias, que S. Aubrun y R. Orofiamma llaman «de tercera dimensión» (5), son categorizadas en un primer análisis con un inventario de registros llamados de capacidad de relación, de disposición para la acción, etc., equivalentes a la experiencia biográfica que Pierre Bordieu integra en su concepto de *habitus*. En línea con esta hipótesis del peso creciente de las capacidades igualmente no derivadas de la enseñanza específica profesional, trabajan Anne de Blighnières («capacidades llave»), varios autores en Quebec («competencias genéricas»), y dentro del Programa

---

(4) «Métodos psicológicos para el análisis y la clasificación de las cualificaciones en las tecnologías de la información y de la comunicación para los empleos de oficina y administrativos». CEDEFOP, documento interno, 1993.

(5) «Les compétences de 3<sup>ème</sup> dimension», S. Aubrun, R. Orofiamma. Paris, CNAM, 1992.

Comunitario EUROTENET, en algunos proyectos se identifican como «*soft skills*» (capacidades dúctiles).

La síntesis de estos distintos acercamientos metodológicos a la cualificación o competencia profesional, a sus componentes, la encuentro particularmente bien resuelta en un trabajo de investigación aplicada desarrollado en los años ochenta por el Instituto SPIN, de la «Fundación Aquelli» de Turín, que fue resumido para el CEDEFOP (6). Este trabajo puede constituir una vía de estudio importante en la búsqueda de la nueva esencia de la cualificación profesional. Concluye en el tipo de competencias que podrían constituir nuevos arquetipos o prototipos de perfiles profesionales en los que basar los procesos de ciclo largo de enseñanza profesional. Se habla en él de que con un centenar de perfiles profesionales, basados en fases de procesos y funciones más o menos intensamente presentes en todas las ramas de actividad profesional, y transversales a lo que hasta ahora se separaba entre el gabinete de ingeniería, el departamento de planificación, la planta de producción o la oficina, las operaciones comerciales o de post-venta, etc., se pueden resumir casi todos los procesos de enseñanza-aprendizaje profesional. Perfiles ensambladores, en suma, de saberes aplicables a la concepción y mantenimiento de un producto, a la gestión y a la venta de un servicio, al manejo de la información para cualquier proceso completo de producción en la agricultura tecnificada o en la industria automatizada, o en los servicios informatizados.

Con esta variedad de aproximaciones metodológicas a lo que vengo llamando la esencia o el *quid* de las cualificaciones, el lector comprende que los intentos de abstraer estructuras de cualificación profesional definidoras de un sector de actividad (coincidente con un sector económico o transversal a una serie de ellos), tropieza con obstáculos serios en lo que a la precisión de descriptores se refiere. Lo mismo ocurre a la hora de renovar clasificaciones profesionales o repertorios de perfiles profesionales.

Así lo prueban los más recientes trabajos comunitarios en materia de comparación de cualificaciones de formación profesional, y de reconocimiento «automático» de las carreras profesionales a lo largo de mercados de trabajo muy diversificados, no sólo internacionales, sino interiores de determinados países (Italia, España, ...), donde no hay consolidado un mecanismo de homologación de cualificaciones a nivel del Estado.

## LA COMPARACIÓN TRANSNACIONAL DE ESTRUCTURAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL. PRIMERAS EXPERIENCIAS EN LA COMUNIDAD EUROPEA

Creo que es útil empezar esta vertiente del tema que nos ocupa con un recordatorio sumario de algunas experiencias nacionales en curso, en materia de estructuración de competencias profesionales.

---

(6) «Description of a framework of macroprofiles (archetypes)». CEDEFOP, 1991, coordinado técnicamente por el Dr. N. Schiavonne.

Me referiré al caso francés y al caso inglés. En Alemania, donde existe la estructuración de las cualificaciones correspondientes a la formación inicial, están justamente investigando sobre cómo estructurar áreas de cualificación no específica, que hemos reconocido anteriormente como cualificaciones o competencias transversales y generales. Tales ensayos intentan responder a tres interrogaciones fundamentales, en cuanto a lo tratado en este artículo: ¿hay que proceder a una reestructuración de los campos profesionales y de las profesiones tras la extensión del entramado de saberes informáticos y telemáticos al mundo del trabajo?, ¿nacen de ello nuevas profesiones o resulta una recomposición de las profesiones existentes?, y, en tercer lugar, ¿qué papel juegan las cualificaciones intersectores (*cualificaciones transversales* en las referencias anteriores) en su aplicación al desempeño del trabajo? Por su parte, el caso español también interesante en lo que se refiere al diseño de los nuevos módulos profesionales para la aplicación de la LOGSE, es bien conocido del lector.

En Francia, desde los primeros años ochenta, particularmente en el CEREQ, se orientaron las investigaciones hacia el concepto de *empleo-tipo* como referencia abandonando el de puesto de trabajo y con ello el trabajo, hacia la estructuración de la cualificación en perfiles profesionales terminales. Se trata de una construcción a partir de una variedad de situaciones concretas de trabajo, tratando de identificar una zona de competencias fuertemente emparentadas.

Es, pues, una búsqueda que tendía a superar la perspectiva del mecanismo «adecuacionista» de la formación profesional de los años sesenta al puesto de trabajo, lo que en España todavía seguía siendo una práctica en la formación ocupacional en la década siguiente. Ese discurso, por otra parte, inicia hoy cualquier exposición sobre reformas de los sistemas nacionales de formación profesional: en términos de necesidades de polivalencia profesional, de saberes de tipo social, etc. También en Francia, el Repertorio de Empleos recientemente terminado (ROME) abunda en esta aproximación.

En Gran Bretaña, en donde la formación profesional viene dándose tradicionalmente atomizada en la empresa, desde finales de la década pasada los interlocutores sociales acordaron la necesidad de establecer un mecanismo de estandarización de lo que constituye una constelación de cualificaciones en la práctica profesional. A partir de los conceptos *competencias* necesarias al *desempeño de actividades* profesionales, se convienen por ramas profesionales, dentro de los llamados «*lead bodies*», unas referencias de tales desempeños que luego se transforman dentro de un Consejo Nacional creado al efecto por iniciativa pública (el NCVQ), en unidades o módulos de competencias, sirviendo así a dicha estructuración.

Pasando a un plano mucho más complejo, el de un espacio o mercado transnacional, ¿cuál es la situación en lo que a estructuración de las cualificaciones se refiere? Precisamente, ¿cómo se abordó desde la Comunidad Europea el tema de la comparación de los sistemas nacionales de cualificación profesional? Seguiré con más detalle las experiencias llevadas a cabo en el CEDEFOP, por su interés desde el punto de vista conceptual y metodológico.

En 1985, el Consejo de Ministros Comunitario aprobó una Decisión que —teniendo como meta la de preparar y facilitar técnicamente la libre circulación intracomunitaria de trabajadores— convocaba a la Comisión Europea a desarrollar un instrumento

conocido como la «Correspondencia de cualificaciones de formación profesional», para las profesiones equivalentes al nivel de trabajador cualificado. Unas profesiones y un nivel que en los años ochenta se situaban entre los que tenían un certificado de formación inicial tras la enseñanza obligatoria. La Decisión citada encomendaba al CEDEFOP, como centro comunitario de cometidos técnicos, la elaboración de ese instrumento de comparación.

Después de haber realizado y completado las experiencias para, aproximadamente, doscientas profesiones, los problemas y las críticas detectadas son principalmente de orden metodológico.

Al abordar el tema a partir de profesiones u oficios previamente indentificados y para un nivel también preestablecido, se partía de la hipótesis de poder encontrar indicadores de los perfiles profesionales suficientemente explicativos para poder concluir sobre equivalencias fundadas entre los doce países. El resultado ha puesto de manifiesto lo erróneo que es suponer que los recorridos de formación profesional inicial y el reconocimiento de mercado en que desembocan son, razonablemente similares (o al menos comparables), entre culturas y tradiciones educativas tan diferentes como las que se dan, por ejemplo, entre Dinamarca e Italia.

Aparte del hecho positivo que supone movilizar en torno a una mesa las discusiones técnicas de doce delegaciones nacionales (Administraciones e interlocutores sociales se encontraban representadas en ellas), los resultados no son explicativos de las diferencias entre las estructuras de las cualificaciones tal como son reconocidas (o no reconocidas) en los diferentes países. Por el contrario, constituyen cuadros de referencia demasiado simplificadores como para servir de comprensión de las competencias y tareas correspondientes a la diversidad y complejidad a las que se ha venido aludiendo en los puntos anteriores.

La voluntad política en este caso no fue precedida de un trabajo experimental que debía haber probado cómo una figura profesional cualquiera oscila entre una gama de desempeños (o papeles) profesionales, de un país a otro, y dentro de un país, de una empresa a otra. En consecuencia, para perfiles profesionales de, por ejemplo, un ayudante de recepción, o de un empleado de banca de servicio al público, o de un técnico controlador de un taller automatizado, las exigencias/competencias (lo que en el lenguaje de la formación profesional se expresa como «debe ser capaz de, ... o competente para...») son tan variadas en las situaciones de trabajo, que los cuadros descriptivos resultantes de una comparación lineal son totalmente insuficientes para que un empleador pueda comprender la competencia real de un trabajador, y éste pueda explicarla con dichas referencias. Lo que equivale a una insuficiencia instrumental a la hora de facilitar la circulación de trabajadores, fin para el que fue lanzada la operación.

La carrera profesional de la persona, por otra parte, se compone en gran proporción de la experiencia profesional. Su cualificación, sus competencias profesionales, por consiguiente, no podrían resumirse en los contenidos de profesionalidad atribuibles a un diploma de formación.

Como consecuencia de estas insuficiencias de origen metodológico, a partir de 1989, y, tomando como referencias varios intentos de estructuras nacionales

de cualificaciones (las experiencias del CEREQ francés, del ISFOL italiano, del NVCQ británico y del repertorio de Quebec), el CEDEFOP emprende un nuevo experimento sobre la viabilidad de un *repertorio comparativo de perfiles profesionales*, con una perspectiva transnacional (7).

Su finalidad continuaba siendo la de facilitar una herramienta técnica que ayudase a la transparencia de las cualificaciones profesionales en el ámbito del Mercado Único. El aludido experimento, recién terminado, fue aplicado en tres campos de actividad profesional: uno coincidente con un sector de actividad económica (el turismo), otro transversal en sus aplicaciones a varios sectores (la electrónica), y el último relativo a perfiles profesionales concentrados en los medios de comunicación de masas (la Comunicación Audiovisual).

Recapitulando, las hipótesis de este trabajo eran las siguientes: *a)* las profesiones y ocupaciones reciben en las prácticas de los mercados de trabajo unas categorizaciones (niveles y salarios) muy diversas, lo que lleva a clasificaciones y codificaciones de sus contenidos que varían de mercado a mercado, de empresa a empresa; *b)* la *función* es la encrucijada de encuentro de las exigencias de los procesos productivos con las competencias profesionales con las que las personas pretenden el desempeño de los mismos, y se convierte en la unidad de análisis primaria (sustituyendo a la profesión u oficio; recuérdese el concepto de «empleo y tipo») y, *c)* la descomposición de la función en grupos de actividades emparentadas, relativamente independientes entre sí y jerarquizadas según su complejidad, que deberían corresponder a grupos dados de conocimientos y habilidades.

Con estas hipótesis, que iban en la dirección de la señalada tendencia a la plurivalencia y transversalidad profesionales, se intentaba superar las barreras que para la comparación representan la enorme diversidad de repertorios de empleos u ocupaciones.

¿Cuáles son las enseñanzas de orden metodológico a sacar de estas experiencias de comparación supranacional de las estructuras (en algunos países «las no estructuras») de cualificaciones profesionales? ¿A qué fines interesaría profundizar en estos análisis comparativos, si se intensifica el interés político por encontrar una mayor transparencia entre dichas estructuras?

En primer lugar, una utilidad fundamental de este tipo de referencias sobre perfiles profesionales comparados es su aplicación en la Orientación Profesional.

Por otra parte, los sistemas de educación y de formación profesional, en la medida en que necesitan referencias sobre las estructuras de cualificación que discurren por los diferentes mercados, también necesitan aprender de las experiencias de los otros; así, los casos de Alemania, Dinamarca y, con menos tradición, de Holanda, pueden tener un efecto positivo como demostración en lo referente a prácticas

---

(7) «Metodología de comparación de los perfiles profesionales a nivel comunitario». Documento CEDEFOP, 1993. «Repertorios de perfiles profesionales para el sector turismo y la familia profesional de electrónica», 1993; véase también la *Revista de Formación Profesional*, 3, 1989. Estas últimas igualmente publicaciones del CEDEFOP.

tripartitas (Administraciones y agentes sociales) de estructuración de las cualificaciones. A su vez, la mayor versatilidad de las estructuras no formalizadas para adaptarse a mercados locales —los casos de España e Italia— también pueden ejercer un influjo de demostración en lo que entrañan de facilidad para formaciones «a la carta»..., con el riesgo, sin duda, de una capacidad menor de control de calidad por parte de los servicios públicos.

En tercer lugar, un efecto positivo de estas experiencias metodológicas es el de la posibilidad de disponer de estructuras estándares de cualificación (o, al menos, esquemas de perfiles profesionales) de otros países, con el fin de construir entre instituciones de formación, currícula o itinerarios equivalentes, que ayudasen, a la vez, a la movilidad de los profesionales y al perfeccionamiento profesional (lo que dicho más directamente, equivaldría a facilitar las carreras profesionales de los ciudadanos de la Comunidad Europea). Esta posibilidad crece sin duda en aquellos itinerarios de formación donde los conocimientos tecnológicos —básicamente sobre la concepción, el tratamiento y la transmisión de información— tienen un peso específico mayor que en otros en los que dominan las competencias o capacidades llamadas sociales en el marco de este artículo.

Con respecto a este tipo de cualificaciones comportamentales, los estudios más avanzados en términos de su codificación para la programación educativa están en los trabajos citados del Prof. Faureau sobre *las competencias intrínsecas*. Los intentos del CEDEFOP para recogerlas en aquella lectura transnacional de perfiles profesionales han sido vanos porque han desembocado en descripciones muy poco explícitas sobre los conocimientos y habilidades que se enseñan en cada país en este ámbito.

Me referiré, para terminar esta recapitulación de la investigación aplicada, llevada a cabo por el CEDEFOP, a dos grandes limitaciones metodológicas encontradas:

Más allá del reconocimiento jurídico (Directivas comunitarias sobre reconocimiento de títulos de enseñanza superior, y de certificados profesionales para profesiones cuyo reconocimiento está regulado y restringido a la prueba de tales certificados), los diplomas contienen generalmente pocas referencias a las competencias reales (de mercado) o cualificaciones profesionales que confieren. Así, su transferibilidad real, hoy por hoy, sigue condicionada a pruebas adicionales, que o bien asociaciones profesionales o empresas determinadas reclaman en los países de acogida.

En el caso en que se pretendieran explicitar los contenidos de los perfiles profesionales como *pasaporte* para los distintos mercados profesionales, la acumulación de información necesaria para la selección profesional entre mercados con estructuras diferentes de la cualificación haría imposible el intento. Paradójicamente, ésta sería la viabilidad teórica de los trabajos de comparación de estructuras cuya experimentación ha iniciado (y terminado, por el momento) el CEDEFOP. La alternativa es la clásica de que cada empresa, en cada mercado, siga buscando por tanteo los perfiles profesionales que necesite para los nuevos reclutamientos.

La segunda limitación se refiere al contexto en el que la cualificación se constituye; es, por tanto, una limitación más fundamental que metodológica. Aún admitiendo las ventajas de estos ejercicios comparativos en lo que tienen de efecto de demostración, el saber profesional de cada persona, como queda dicho, está profundamente anclado

en su experiencia laboral y ésta depende de particularidades nacionales o locales, que unos tildan de diferencias en la cultura del trabajo, y otros de diferencias en las estructuras productivas; en cualquier caso, se trata de *diferentes modos de entender la cualificación* que dificultarán posiblemente todavía durante largo tiempo su homologación transnacional.

Incluso si ciertas pautas tecnológicas o determinadas formas de organización del trabajo aparecen formalmente transversales a varios territorios (un caso generalmente citado es el de las empresas multinacionales), se sostiene la hipótesis de la existencia de *construcciones sociales diferentes* de la cualificación profesional, muy relacionadas con la educación de base, y profundizadas en los esquemas de formación continua implantados en cada caso.

De un trabajo reciente del CEDEFOP, ya citado (8), basado en estudios de caso sobre cómo se construye la *cualificación real* en un contexto territorial y en las empresas correspondientes, extraigo la reflexión siguiente: las nuevas formas de organización del trabajo, producto de la evolución de los mercados, además de exigir nuevos saberes (en muchos casos nuevas formas de componer saberes tradicionales), están llevando a una expansión exponencial de las formas «discretas» de cualificación profesional, sin abandonar por ello las fórmulas más tradicionales de aprendizaje formal con formaciones explícitas. Por *formas discretas* de aprendizaje, en dicho estudio se entiende: la disfuncionalidad como un caso de escuela; un trabajo en grupos de composición y dimensión variables; la interrelación en el trabajo de elementos profesionales, de comunicación, de gestión (gestión del tiempo, de flujos de productos, u otras modalidades), y puramente cognitivos. Todo ello bajo ciertas condiciones de estabilidad o de cambio en la empresa, o condiciones determinadas de reclutamiento, u otras.

Entre las modalidades más comunes de formación discreta estudiadas figuran los grupos-proyecto, la formación de los unos por los otros, las personas recurso, y la autoformación.

Por último, esta tendencia creciente a la cualificación (formación) discreta puede inducir a la conclusión de que aumenta la atomización de las estructuras de cualificación, objeto principal de estas reflexiones, con el correlato de la inutilidad de todo esfuerzo de comparación de las mismas.

Ésta sería, sin embargo, una conclusión radical que debo corregir con una hipótesis de trabajo que, creo, permite avanzar en el camino ya iniciado hacia el conocimiento y la comparación de las estructuras de cualificación profesional.

## UNA VIRTUALIDAD DIFERENTE DE LOS ESTUDIOS TRANSNACIONALES SOBRE CUALIFICACIONES PROFESIONALES

El «retroceso» después del Tratado de Maastricht (9) del que resultaban operaciones de conjunto desde la misma Comunidad y sus órganos administrativos en torno a las

---

(8) Cf. nota 2 de la página 59.

(9) Tratado de la Unión Europea, 1992.

llamadas cuestiones sociales, y más concretamente en nuestro campo, del acercamiento entre sistemas de formación profesional, parece acrecentar el peso específico de las particularidades nacionales o locales en la construcción y en la estructuración de las cualificaciones. Este acercamiento al tema, tan reiterado en este artículo, es lo que se acentúa en política a partir de dicho acuerdo, el principio de subsidiariedad, que presidirá la mayor parte de las actuaciones comunitarias.

Sin duda —también se ha analizado el tema en esa dirección— las cualificaciones no son *directamente* equiparables de un país a otro, ni en lo que se refiere a sus niveles de reconocimiento en los mercados, ni en su homologación entre los sistemas que las producen.

Ahora bien, en primer lugar se ha convenido que el desarrollo económico y el papel común a Europa (occidental, por el momento) en el mismo, han de defenderse en mercados mundiales; en segundo término, también se acepta comúnmente que, cada vez más, la cualificación gana terreno en el orden de los factores de producción, porque influye, modificándolos, los procesos de cambios tecnológicos y organizativos en aceleración; en conclusión, y como tercera afirmación, seguramente un esfuerzo mancomunado de los Estados europeos, en cuanto a la identificación y a la construcción de las cualificaciones adecuadas a la mencionada coyuntura, tendría un efecto multiplicador evidente.

Por otra parte, se acepta que entre las nuevas variables de la cualificación profesional, el saber intelectual aplicado al trabajo productivo (ganando espacio al puro saber de imitación), que posibilita las representaciones de la totalidad de un proceso y de los modos cambiantes de organizar el trabajo, así como el saber aprender a partir de los saberes de otros, junto a determinadas disciplinas científicas y tecnológicas, y a los idiomas, pueden considerarse parámetros modulares que encuadren las planificaciones nuevas de los sistemas educativo y de formación profesional inicial.

Convendría concluir que dichos sistemas y subsistemas, nacionales y de comunidades autónomas, se concertasen para ese trabajo mancomunado de construir los *corpus de base* para el aprendizaje profesional. Los que también servirían a la postre como perfiles de ingreso en los procesos de formación continua, discreta o explícita, y que *sitúa* (debe situar) a la persona en su relación directa —normalmente muy compleja como queda indicado en este artículo— con los sucesivos mercados de empleo en los que ha de construir su carrera profesional a lo largo de su vida activa.

Con estas referencias se instalarían los peldaños o pilares para el progreso económico, con una aceleración hacia la especialización de Europa en mercados mundiales, a base de la calidad y la diferenciación del producto, y en el progreso social, con la facilidad que representaría una formación de base así construida para la movilidad de las personas en un mercado transnacional, o bien en su movilidad intersectorial e interempresas.



# M O N O G R Á F I C O

## LA DIRECTIVA DEL SISTEMA GENERAL DE RECONOCIMIENTO DE LOS TÍTULOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR: LA EDUCACIÓN Y LAS PROFESIONES LIBERALES (\*)

LOUIS H. ORZACK (\*\*)

### INTRODUCCIÓN

En Europa occidental se está realizando un gran esfuerzo que transformará el significado y el funcionamiento de los sistemas que hoy regulan a los profesionales de doce países europeos. La Directiva del Sistema General, promulgada el 21 de diciembre de 1988 (1), es un paso de vital importancia con vistas al mercado único. Esta amplia Directiva «... estipula que todos los diplomas de enseñanza superior de tres o más años de duración que conduzcan a una cualificación profesional serán reconocidos como válidos para la práctica de dicha actividad en otros Estados miembros» (2).

Cada uno de los Estados miembros de la Comunidad estará obligado a facilitar la expedición de las licencias de trabajo necesarias a los ciudadanos de cualquier Estado miembro que hayan obtenido cualificación académica de especialistas y que deseen practicar su profesión. Esto tendrá como resultado la expansión del ámbito geográfico de las oportunidades de trabajo de los ciudadanos comunitarios que hayan adquirido su competencia dentro de la Comunidad. Los profesionales podrán tener a su alcance un nuevo y más amplio horizonte de trabajo para su carrera y así se contribuirá a potenciar la integración europea.

Los ingenieros, ópticos, abogados, contables y psicólogos, junto a un amplio espectro de personal cualificado, podrán moverse con libertad, establecerse profesio-

---

(\*) Publicado en septiembre de 1991 en L. Hurwitz y C. Lequesne, editores: *The State of the European Community: Politics, Institutions and Debates in the Transition Years, 1989-1990*. Boulder: Lynne Rienner Publishers. Londres: Longman.

(\*\*) Universidad de Rutgers, New Town Branch, Boston, Massachusetts, EE. UU.

(1) La Directiva del Consejo de 21 de diciembre de 1988, relativa al Sistema General de Reconocimiento de los Títulos de Enseñanza Superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años, *Diario Oficial* (24 de enero de 1989).

(2) Guy Neave: «On preparing for Markets: Trends in Higher Education in Western Europe 1988-1990», *European Journal of Education* (1990), 25, p. 118.

nalmente, prestar servicios en Marsella o en Edimburgo, Atenas o Copenhague. Si a un profesional le parece que Dublín es más agradable que Düsseldorf, Bruselas más atractiva que Nápoles, Luxemburgo más lucrativo que Rotterdam, Tarento más cálido que Toledo o Londres menos tentador que la Costa del Sol, podrá cambiar de lugar de trabajo, como independiente o bien como empleado de otros, y se podrá trasladar sin preocuparse demasiado por la burocracia relativa a la licencia de trabajo del país de acogida.

La Directiva eleva el nivel legal de la educación superior europea y altera el funcionamiento de los dispositivos reguladores nacionales para el ingreso en una profesión. Estas acciones de la Comunidad constituyen un reto a algunas de las ideas que subyacen en las políticas nacionales con respecto a los estudios y a las profesiones, igual en Europa que en los Estados Unidos. Este primer acto formal del Consejo de Ministros en el área de la educación superior desde una Resolución de 1976 (3) ha sido calificado recientemente como «... un claro ejemplo de que la Comunidad adquiere una función normativa en la educación superior». Esta remodelación de los principios que fundamentan el funcionamiento de la educación superior constituye una clara implicación de la Directiva, tal como se expresa a continuación:

La educación superior se define simplemente en términos de enseñanza profesional y vocacional... Al hacerlo así, las funciones tradicionales que llevaba a cabo la enseñanza superior —de selección, titulación e inserción ocupacional— quedan des-nacionalizadas y se redefinen como transnacionales... más allá de los confines del Estado-nación (4).

En términos de la Directiva, cada Estado miembro de la Comunidad Europea permitirá a los profesionales procedentes de cualquier otro Estado prestar servicios más allá de sus fronteras o su establecimiento para el ejercicio profesional, sin imponerles requisitos tales como enseñanzas adicionales, más diplomas u otras credenciales o exámenes de capacidad. Será fundamental el acceso al mercado en términos equivalentes a los de los especialistas del país de acogida. Los individuos que tengan la ciudadanía de una nación comunitaria y que hayan cursado tres años o más del estudio apropiado en alguna nación de la Comunidad, podrán acceder a la práctica profesional, a buscar empleo y a prestar sus servicios en cualquier nación de la CE en términos equivalentes a los que se encuentran los profesionales locales. Contrariamente a los requisitos típicos de los Estados Unidos, la Comunidad prohíbe a sus Estados miembros que examinen la competencia lingüística como criterio para la expedición de la licencia para practicar una profesión.

Con un solo, aunque considerable esfuerzo, la Comunidad trata de abrir paso a las oportunidades de trabajo en todo su ámbito a los ciudadanos de sus Estados miembros que hayan cursado estudios superiores especializados, con una duración mínima de tres años, en alguno de estos Estados. Los requisitos para obtener la

---

(3) Comisión de las Comunidades Europeas: *Academic Recognition of Diplomas in the European Community: Present State and Prospects*, por Edwin H. Cox, Commission, Education Series, 10, 1977 (1979); Consejo de Europa, Comité de Enseñanza Superior y de la Investigación: *Étude sur les Moyens d'Établir des Équivalences*, por Arthur Hearnden. Estrasburgo: CCC/ESR (76) 6.

(4) Neave, pp. 118 ss.

licencia de trabajo establecidos por los órganos públicos ya no significarán una barrera para el establecimiento o prestación de servicios por parte de personas que procedan de otras naciones de la Comunidad Europea (5). Una vez evaluados sus estudios y experiencia, los especialistas cualificados que procedan de naciones donde no existe licencia de trabajo obligatoria podrán ejercer su práctica en naciones con este requisito.

Con una cobertura que los administradores comunitarios estiman de entre 100 y 150 especialidades, la Directiva del Sistema General constituye un elemento de vital importancia en la agenda del mercado único. El amplio enfoque de esta trascendental Directiva fue consecuencia de un largo y prolongado estudio de las Directivas sectoriales aprobadas previamente para varias profesiones. Estas Directivas sectoriales que han obtenido la aprobación del Consejo de Ministros se refieren a los médicos, odontólogos, arquitectos, enfermeros, veterinarios, farmacéuticos y matronas.

Cada propuesta de Directiva sectorial supuso extensas negociaciones entre los órganos profesionales nacionales, los Ministerios, los órganos reguladores y las instituciones comunitarias. Borradores y más borradores, opiniones, propuestas y contrapropuestas circularon de uno al otro extremo de Europa acompañadas de una variedad casi infinita de documentos, informes, cartas y memorandos. Estas abundantes y considerables opiniones requirieron largas deliberaciones, que duraron en muchas instancias más de una década (6). Nicholas Ridley, entonces ministro inglés de Comercio e Industria, calificó agudamente todo este proceso como un «bloqueo» de barreras nacionales ante la libre circulación de profesionales (7).

La reunión de Fontainebleau de 1984, del Consejo Europeo de Jefes de Estado y de Gobierno pidió al Consejo de Ministros de la CE y a los Estados miembros que se efectuara urgentemente el estudio de un sistema general para facilitar el reconocimiento mutuo de los títulos y diplomas universitarios. La Comunicación de la Comisión de 24 de septiembre de 1984 sobre «Una Europa de los ciudadanos» vinculó este asunto con la libertad de establecimiento y prestación de servicios y añadió que «el sistema que se pretende deberá ser aplicable a un gran número de sectores. La idea básica es el reconocimiento mutuo de diplomas sin armonización previa de enseñanzas o aprendizajes».

En junio de 1985, el Consejo Europeo, en su reunión de Milán, proclamó la alta prioridad de la libertad de establecimiento de los profesionales. El *Libro Blanco* de la

---

(5) Leon Hurwitz: *The Free Circulation of Physicians Within the European Community* (Aldershot: Avebury Gower, 1990).

(6) Louis H. Orzack: «Educators, Practitioners and Politicians in the European Common Market», *Higher Education* (1980), 9, pp. 307-323; «New Profession by Fiat: Italian Dentists and the European Common Market», *Social Science and Medicine* (1981), 15A, pp. 807-816; «Architects, Engineers and the European Economic Community», *Law and Human Behavior* (1983), 7, pp. 251-264; «Engineers in Europe: 1922 and Beyond», *Technology Studies* (Primavera 1989), 7, pp. 6-8; «Midwives, Societal Variation and Diplomatic Discourse in the European Community», en Helena Lopata ed. *Current Research on Occupations and Professions* (Greenwich: Jai Press, 1990).

(7) United Kingdom Department of Trade and Industry: «Single Market: Europe Open for Professions». Transcripción de una conferencia, 4 de octubre de 1989 (Londres: 1989), p. 1.

Comisión «La consecución del mercado interior» fue más allá al afirmar que los ciudadanos comunitarios deberían ser libres para ejercer su profesión en toda la Comunidad sin estar obligados a cumplir trámites que, en definitiva, podrían servir para desanimar dicho traslado. La Comisión presentó entonces, 4 de julio de 1985, el borrador para una Directiva del Consejo acerca de un sistema general de reconocimiento de los diplomas de enseñanza superior.

El propósito de evitar extensas negociaciones y la urgencia del compromiso de llegar a un mercado único en 1993 justificó la preparación y la aprobación final de la Directiva del Sistema General. La preparación del texto en la Comisión y su aprobación por el Consejo de Ministros produjo grandes recelos en muchos órganos profesionales de la Comunidad (8), actitud que ha continuado durante la fase actual de planificación para aplicar lo que dispone la Directiva. El nombramiento, en la primavera de 1989, de doce coordinadores nacionales a los que se hizo responsables de la aplicación de la Directiva en cada país no ha mitigado estas preocupaciones.

## ANTECEDENTES

En las profesiones, los aspirantes normalmente deben satisfacer requisitos establecidos por grupos o entidades que tienen asignada u otorgada la responsabilidad de controlar el ingreso y vigilar el comportamiento de los que ejercen la práctica. Esta responsabilidad suele consistir en: 1) establecer la cualificación académica; 2) fijar la experiencia de trabajo práctico necesaria; 3) establecer los niveles para los exámenes, acentuando las destrezas prácticas o el conocimiento teórico o cierta combinación de ambos; 4) celebrar exámenes, bien ellos mismos o en concierto con profesores o grupos de profesionales en ejercicio; 5) inspeccionar las actividades de las personas a las que ya se le ha concedido licencia de trabajo o certificación.

Después de que se accede a la práctica, el cumplimiento de la misma puede ser controlado por órganos públicos con autoridad de otorgar licencias para el ejercicio, que son los que determinan los niveles de calidad de la práctica, controlan si se incurre en violaciones de los códigos e imponen las sanciones pertinentes. Si no hay un órgano estatutario, las asociaciones profesionales pueden asumir algunas de esas funciones.

El grado de vigilancia que ejercen los órganos o las asociaciones al ingreso en las profesiones depende de las particularidades de cada nación. Son frecuentes las diferencias nacionales en cuanto a la amplitud de la acción legal y en cuanto al modo de aplicarla. Los ministros gubernamentales y los legisladores, los grupos políticos, las asociaciones profesionales, los intereses académicos, los sindicatos profesionales, las instituciones que otorgan licencias para ejercer y otros órganos públicos, así como empleadores, medios de comunicación especializados, organizaciones de consumidores

---

(8) House of Lords Select Committee on the European Communities: *Recognition of Higher Education Diplomas... With Evidence*. HL Session 1985-86, Informe 22 (Londres: HMSO, HL 240).

y los propios consumidores suelen expresar sus opiniones, positivas o negativas y muchas veces distintas acerca de las responsabilidades y la actuación de estas instituciones y asociaciones.

Las evaluaciones que realizan las instituciones o asociaciones sobre la preparación de los profesionales, la calidad de sus servicios y la ética en el ejercicio se basan normalmente en parámetros nacionales. Estos órganos o asociaciones, ya estén instituidos por medio de un estatuto legal o ya por la acción de grupos profesionales, se apoyan normalmente en las credenciales otorgadas por los sistemas educativos del propio país y adoptan decisiones con criterios que se consideran aceptables según las orientaciones locales.

Las cohortes de profesionales suelen proceder de lugares circunscritos por límites nacionales y trabajan en mercados de servicios según las reglas establecidas en esas áreas. La nueva Directiva del Sistema General promete que se permitirá la modificación de esas pautas de reclusión doméstica.

#### CARACTERÍSTICAS DE LA DIRECTIVA DEL SISTEMA GENERAL DE RECONOCIMIENTO DE LOS TÍTULOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

La Directiva concierne a unas 150 profesiones que se añaden a aquellas que ya están cubiertas por las Directivas sectoriales aprobadas anteriormente. Si los que tienen alguna de esas especialidades de nueva aprobación se trasladan a un país en el que se requiera licencia para ejercer, el órgano gubernamental que las otorga, o la asociación o agencia reconocida por el Gobierno como «autoridad competente», deberá aceptar las credenciales del emigrante, siempre que la formación académica exigida para la obtención de dichas certificaciones comprenda un mínimo de tres años de duración. Entonces la aprobación será necesariamente automática.

Pueden surgir complicaciones importantes, sobre todo si el emigrante ha obtenido la certificación tras una formación inferior a tres años. Una persona puede ser rechazada en dos casos: el primero, si la duración de la formación y aprendizaje del solicitante no equivale al período requerido en el país en el que desea ejercer la práctica; en segundo lugar, también pueden dar lugar al rechazo las deficiencias sustanciales en su competencia, derivadas de la formación y aprendizaje inicial del solicitante en comparación con los requisitos que exige el país de acogida.

Todo aquel al que se le deniegue, en principio, una licencia para ejercer, tendrá derecho a obtener ésta por otros medios. A fin de compensar un defecto en cuanto a la duración de sus estudios o formación, estas personas pueden aportar los detalles acerca de su experiencia profesional que se consideren aceptables. El país de acogida puede requerir también varios períodos adicionales de estudio, práctica en pruebas o experiencia profesional para superar insuficiencias de estudio o práctica.

Si las competencias del solicitante no son esencialmente similares a las establecidas en el país de acogida, la Directiva invoca a la autoridad competente para que ofrezca al interesado la siguiente elección: un examen en el área de su competencia o, como alternativa, un «período de adaptación» de práctica supervisada, complementada con

formación adicional, que no exceda los tres años de duración. Al final de este período tendrá lugar una evaluación, *pero no un examen* en el sentido tradicional.

Hay que destacar que la característica más importante es que quien decide es el propio candidato y no el órgano que otorga las licencias de trabajo o un representante del Gobierno. Después de una gran controversia y de numerosas propuestas hechas por los defensores de algunas de estas especialidades, la única excepción que se incluyó en la Directiva fue la que se refiere a los abogados. Se consideró que las diferencias del derecho nacional eran tan amplias que el que tenía que hacer la elección era un órgano gubernamental y no el solicitante.

Cuando una persona titulada en cualquier parte de la Comunidad se traslade a un país en el que no se requiera licencia para ejercer, lo único que determinará la duración del trabajo de esa persona serán los factores del mercado. Para ejercer algunas profesiones no es necesario licencia en todos los países de la Comunidad; si alguien procede de uno de estos países y se traslada a otro en el que sí se requiere la licencia, la autoridad competente del país de acogida deberá extenderla al emigrante, una vez determinado que la formación es comparable y que tiene una duración de tres años o más.

Resultó polémico establecer si la competencia en la lengua predominante en el país de acogida debería exigirse como condición para obtener la licencia para ejercer una profesión. Hay que recordar a este respecto, que las personas formadas en otros países que desean practicar la medicina en los Estados Unidos deben cumplir el requisito, como emigrantes, de aprobar un examen de lengua, el Test de Inglés como Segunda Lengua (*Test of English as a Second Language*, TOEFL), condición previa para los exámenes oficiales de cualificación. Existen similares exigencias en otras especialidades.

Los europeos de la Comunidad actúan bajo la premisa de que los ciudadanos de cada uno de los doce países tienen derechos que deben ser respetados, incluido el acceso a los servicios sociales y económicos que proporcionan o autorizan los Gobiernos de los demás Estados miembros. En el caso de los profesionales que necesitan una licencia para ejercer su especialidad, el exigir un examen de lengua para emigrantes se considera que discrimina a éstos y favorece a los ciudadanos del país de acogida. El Tribunal Europeo de Justicia consideró que una medida de este tipo con respecto a los profesionales que deseen emigrar violaba las previsiones del Tratado de Roma, que es la base de la Comunidad. En consecuencia, se prohibió sencillamente el examen de lengua como condición previa a la concesión de una licencia para ejercer, igual que ocurre con la nacionalidad. Francia, por ejemplo, no puede exigir la nacionalidad francesa como condición para ser notario.

En la Directiva del Sistema General, el Consejo de Ministros recomienda que los emigrantes hablen la lengua o las lenguas del país de acogida, pero prohíbe cualquier examen de lengua para otorgar una licencia para ejercer. Esto no garantiza que los clientes o los pacientes vayan a tolerar a un psicólogo, contable o ingeniero que no se exprese con fluidez. Los clientes o los pacientes pueden optar por elegir a las personas que les resuelvan problemas entre aquellas con las que se comuniquen fácilmente, limitando así las oportunidades de ejercicio de muchos emigrantes. La

Directiva tampoco prohíbe a los empleadores que entrevisten a los que solicitan un puesto profesional y rechacen a aquellos que perciban con deficiencias de lenguaje.

Sin embargo, al contrario de lo que ocurre entre los norteamericanos, muchos europeos, especialmente los de zonas fronterizas y los de los países del Benelux, son políglotas o al menos bilingües. Como consecuencia de la historia europea de cambios de fronteras, guerras y emigraciones, existen muchos enclaves donde hay personas que hablan lenguas distintas a las que predominan en el país, sobre todo en áreas limítrofes, lo que proporciona bolsas para la práctica profesional por parte de especialistas emigrantes. Las personas que tienen alguna dificultad o limitación lingüística siempre pueden escoger la emigración en los términos de la Directiva del Sistema General, con la esperanza de encontrar nichos laborales.

El resultado final será que Europa occidental permitirá que cualquier profesional cualificado, con licencia en alguno de los doce países miembros, pueda ejercer prácticamente *en cualquier sitio* del ámbito total de la Comunidad. Si las credenciales académicas, como son los diplomas o los certificados de preparación práctica supervisada, son aceptables por las autoridades competentes de un país, las autoridades designadas competentes de cualquiera de las otras once naciones tendrán que aceptarlas por su valor nominal.

## LA EXPERIENCIA ANTERIOR DE LAS DIRECTIVAS SECTORIALES

Los médicos, enfermeros, arquitectos, matronas, farmacéuticos, veterinarios, abogados y odontólogos ya han sido considerados por la legislación específica promulgada por el Consejo de Ministros de la Comunidad. Las Directivas aprobadas con anterioridad solicitaban de los Gobiernos que eliminaran la legislación nacional o los procedimientos de las asociaciones profesionales que discriminaran a los ciudadanos cualificados y con licencia de ejercicio procedentes de otro país comunitario. Los profesionales de las áreas mencionadas están autorizados, desde hace varios años, a establecerse en otros países de la Comunidad, a prestar servicios temporalmente en otro país si lo requieren los clientes o pacientes, y a que se les reconozcan los diplomas en caso de que emigren.

Según los términos de estas Directivas, los Gobiernos deben cambiar las leyes que conciernen a los órganos que otorgan licencias de ejercicio y eliminar los requisitos que suelen exigir las asociaciones profesionales y los órganos acreditativos como condición para ser miembro o para tener derecho a ejercer la práctica profesional. Los Gobiernos deben eliminar las cláusulas que impidan o bloqueen a los profesionales que ya tienen licencia de ejercicio en algún otro país comunitario y que deseen obtenerla o ejercer temporalmente.

Para las Directivas de todas estas especialidades se crearon órganos administrativos separados, con el fin de tratar las diferencias nacionales relativas a la educación y a los niveles de licencia. Se estableció un organismo superior de altos funcionarios, seleccionados por cada uno de los Gobiernos, para supervisar la elaboración de las Directivas. La Comunidad consideró que era difícil y lenta la preparación de esas

Directivas específicas para profesiones por separado, dado que las sub-burocracias establecidas para las distintas Directivas resultaron ser pesadas y costosas.

La Comisión de la Comunidad y el Consejo de Ministros, así como su Parlamento y su Comité Económico y Social, trabajaron considerablemente durante largo tiempo para preparar los borradores de las Directivas de varias áreas. Cada borrador fue examinado largamente en esos organismos comunitarios, pero aún más intensas fueron las revisiones que hizo cada país por separado. Los Gobiernos de cada Estado miembro examinaron y aprobaron estos borradores y luego los negociaron con otros Gobiernos, tanto bilateralmente como en la Comunidad, en reuniones convocadas para este fin.

Entre tanto, las asociaciones profesionales de los Estados miembros vigilaban y esperaban. En algunos países y para ciertas profesiones, los Gobiernos eligieron grupos de profesionales e instituciones académicas y les solicitaron su opinión con respecto a estos textos. Algunos Gobiernos no lo hicieron y los grupos profesionales reaccionaron creando comités de enlace internacional para intercambiar información y para acercar en lo posible sus posiciones. Los funcionarios de la Comunidad de cuando en cuando hacían llegar, de modo informal, algunos de los borradores, que eran examinados al microscopio tanto desde el punto de vista legal como profesional. En esta ocasión hubo mucha negociación de pasillo, tanto a nivel de los Gobiernos como de la propia Comunidad, dado que el estudio de los borradores de las Directivas por parte de la Comunidad se caracterizaba por sufrir una gran demora. En realidad estos asuntos son sin duda complejos; la diferencia de antecedentes políticos, académicos, culturales y económicos han originado una gran diversidad en los contextos institucionales de cada uno de los países.

Los ejemplos abundan. Los estudios universitarios de los ingenieros civiles italianos y sus licencias para ejercer cubren también el trabajo de arquitectos, que estudian por separado en el resto de Europa. A las matronas británicas se les forma para que asesoren en la planificación familiar, pero no así a las irlandesas. Las matronas holandesas son normalmente las únicas especialistas presentes durante los partos. El *solicitor* y el *barrister* británicos no tienen similar en el continente. La odontología en Italia forma parte de la práctica de la medicina y actualmente no hay licencias de ejercicio para aquellos que se han cualificado en otras partes como odontólogos. Los ópticos franceses no pueden examinar la vista de los menores de quince años y tampoco pueden emplear medicinas; los *notaires* franceses, así como los *chartered surveyors* (inspectores autorizados de tierras y viviendas) británicos no tienen especialistas homólogos en otros países de la Comunidad.

Dada esta diversidad, no es sorprendente que las transcendentales propuestas de la Comunidad para ampliar las fronteras del mercado tropezaran con muchos obstáculos. Se había tardado años en promulgar las primeras Directivas y los dirigentes comunitarios ya habían aprendido lo bastante acerca de la lentitud de sus propios procesos legislativos y de los procedimientos administrativos al emprender este nuevo trabajo de tanta envergadura. La enorme cantidad de versiones en borrador para Directivas sectoriales, aplicables a profesiones no cubiertas por las Directivas ya aprobadas, hacían temer años de negociaciones por parte de las instituciones comunitarias, de los Gobiernos nacionales y de las asociaciones profesionales. La Directiva

del Sistema General ha hecho superfluos posteriores esfuerzos. Entre tanto, los ingenieros y los fisioterapeutas esperan aún que el Consejo apruebe las Directivas sectoriales aplicables a sus áreas.

## EL PROCESO SEGUIDO PARA LA DIRECTIVA DEL SISTEMA GENERAL

La intención de la Comunidad de establecer un área de mercado único en 1993 cubre muchos campos de su economía y conlleva libertad para que los ciudadanos reconocidos en Europa como profesionales presten sus servicios a clientes y pacientes, ya sean éstos individuos o grupos, en los doce Estados miembros. El 21 de diciembre de 1988 el Consejo de Ministros aprobó la Directiva del Sistema General. Ésta hace referencia a una base internacional para modificar las leyes nacionales europeas referentes a la formación de profesionales y a las licencias para el ejercicio profesional, con el fin de facilitar una aprobación más cómoda de sus cualificaciones si deciden emigrar. Promete también un enfoque nuevo y más abierto de las profesiones en Europa.

El problema de las credenciales y de la movilidad concierne al profesional que emigra, a la persona con licencia de ejercicio en un nación que desea, por cualquier causa, ejercer su práctica profesional en otra. Es muy frecuente el recelo hacia el médico «extranjero», o hacia otros profesionales que deciden ir a los Estados Unidos, que no se han formado allí y cuya nacionalidad a veces es extranjera. Incluso se han establecido defensas para el público consumidor, especialmente en medicina. Se tratan sobre todo de tests de lengua, nuevos exámenes, revisión de la práctica, enseñanzas y aprendizajes formales adicionales y, finalmente, restricciones sobre sus oportunidades de empleo.

La iniciativa para la integración económica ha llevado a la Comunidad a tomar muchas decisiones con el fin de aminorar las barreras al comercio entre las naciones europeas. La acción de la Comunidad ha ayudado a la circulación de bienes y servicios, de capital y de los seres humanos que fabrican los bienes y prestan los servicios. Los elementos del producto nacional bruto de Europa occidental consisten en la industria, la agricultura, el turismo, los transportes y las comunicaciones. Los recursos económicos de la Comunidad incluyen la prestación de servicios profesionales por parte de personal cualificado y, por ello, la CE ha querido aumentar las posibilidades de movilidad sin límite de fronteras a aquellos que tengan licencia de ejercicio en cualquiera de los países comunitarios. Esto exige medidas específicas, como lo es la Directiva del Sistema General.

La política comunitaria define que los servicios y quienes los prestan contribuyen de modo vital y clave a la integración económica, y los Jefes de Gobierno y los dirigentes políticos los consideran como elementos y componentes esenciales de las economías nacionales y del proceso de integración económica que actualmente se lleva a cabo en Europa occidental. Esta iniciativa se tomó mediante acuerdos negociados al máximo nivel de Gobierno.

En la atención prestada a las profesiones hay una faceta positiva y otra negativa. Aunque se vienen celebrando consultas con los órganos profesionales tanto a nivel

nacional como mediante comités de enlace internacional, muchas decisiones sobre las profesiones se tomaron y se toman sin participación directa de los órganos que representan a los profesionales en ejercicio. Esta iniciativa de cambio no la promovieron en Europa, en absoluto, ni las asociaciones profesionales, ni los órganos reguladores, ni los docentes que se ocupan de la preparación para el ejercicio del profesional. Aunque las profesiones y sus correspondientes servicios se consideran elementos importantes en las sociedades nacionales, su situación ha sido definida por otros.

## CONFLUENCIA DE LAS PROFESIONES Y LA AUTORIDAD PÚBLICA EN LA COMUNIDAD

En todas las áreas relacionadas con las Directivas sectoriales propuestas, las asociaciones de profesionales, los grupos académicos, los ministros de los Gobiernos, los órganos que otorgan las licencias para el ejercicio y otros, recomendaron una y otra vez que se efectuaran cambios de las propuestas comunitarias, presentando objeciones a sus medidas. Tanto la propia Comunidad y varias instituciones comunitarias o elementos subordinados de dichas instituciones a nivel internacional, como los Gobiernos nacionales, fueron destinatarios de sugerencias y de críticas por parte de los órganos profesionales. Aunque algunos de estos últimos llegaron a realizar esfuerzos coordinados, la cooperación de los órganos profesionales con las especialidades directamente afectadas por las Directivas que eran objeto de estudio solían tener carácter breve y esporádico. El contenido general de las reacciones de algunos sectores ante los diversos borradores de la Directiva del Sistema General que circularon antes de su adopción por el Consejo incide en dos puntos importantes y a menudo reiterados.

En primer lugar, los representantes de los órganos profesionales manifestaron repetidamente su gran preocupación por el hecho de que la Comunidad no les permitiera participar en las fases iniciales de la preparación del texto de la Directiva del Sistema General. Pensaban que se les había excluido de tener un papel en la formulación de esta medida política comunitaria, nueva y de vital importancia. La queja era realista. Algunos funcionarios destacados de la Comunidad señalaron en entrevistas personales, que abrir la Caja de Pandora de la consulta de las profesiones, aquéllas no cubiertas en las Directivas sectoriales previas, produciría un estancamiento imposible de superar. Su experiencia con los borradores, claramente delimitados, de cada una de las Directivas aprobadas con anterioridad había sido negativa. Los años de discusiones, negociaciones, revisiones y compromisos habían resultado extremadamente agotadores. Aquellos esfuerzos habían tenido como resultado solamente media docena de Directivas sectoriales relativas a algunas profesiones liberales. Para evitar retrasos aún mayores, la Comunidad adoptó la postura de que era fundamental un enfoque amplio si se quería que el mercado único de 1992 fuera una realidad para los profesionales.

En segundo lugar, varias asociaciones profesionales declararon que las cualidades exclusivas de la profesión en cuyo nombre afirmaban hablar, serían ignoradas si su especialidad se metía en el cajón de sastre de la Directiva del Sistema General. Esta

última, argüían, permitiría, mal o bien, la emigración de personas cuyas cualificaciones se podría considerar dudosas.

La Comunidad como institución fue el blanco de críticas de los líderes de las profesiones. Se referían principalmente a la competencia de la Comunidad como institución que debía tratar de los matices de los servicios profesionales en los Estados miembros. ¿Cómo iba a tratar la Comunidad, preguntaban, los diversos tipos de responsabilidad, de alcance y de profundidad de los roles de los profesionales en ejercicio en el panorama de los Estados miembros?

Algunos líderes afirmaron que su área merecía una Directiva sectorial especial. Sostenían que en ella habrían de establecerse mecanismos tales como los comités consultivos, en los que los representantes de las profesiones nacionales y de los comités internacionales de enlace podrían influir o, al menos, constituir una voz legitimada que incidiera en la preparación de reglas y reglamentos acerca de los procesos de cualificación académica y de las concesiones de licencias de ejercicio recíprocas para los emigrantes. Sólo de este modo serían respetadas íntegramente las características especiales de su profesión.

Las tres especialidades cuyos líderes plantearon esos argumentos fueron las de los fisioterapeutas, los ingenieros y los abogados. Sus líderes nacionales e internacionales reiteraban que ellos creían, y se les había hecho creer, que la Comunidad aprobaría Directivas sectoriales aplicables a sus áreas. Cada grupo sostenía que si se aplicaba la Directiva del Sistema General a su área se pasaría por alto la gran diversidad de pautas nacionales y se originarían problemas innecesarios y, ciertamente, no deseados.

### *Fisioterapeutas*

La Junta de Fisioterapeutas del Consejo Oficial de Profesiones Paramédicas de Gran Bretaña señalaba que «para los fisioterapeutas, la imposición de una Directiva general sólo puede verse como un paso atrás, pues únicamente se asegura la duración de las enseñanzas y no su contenido». Añadía que el Comité Permanente de Enlace de los Fisioterapeutas de la CE (SLCP) había acordado en 1984 el contenido de las Directivas propuestas, recomendándolas, en aquella ocasión, a la Comisión (9).

La Sociedad Oficial de Fisioterapeutas (CSP) se sumó a las quejas en nombre de sus miembros, expresando, en 1987, su profundo pesar por el borrador de la Directiva del Sistema General con estas palabras:

Si la Directiva general propuesta se aplicara a los fisioterapeutas —y parece que hay grandes probabilidades de ello— el CSP tendría serias dudas acerca de su efecto en la profesión en cuanto al reconocimiento de los niveles de calidad de la práctica

---

(9) House of Lords Select Committee on the European Communities: *Recognition of Higher Education Diplomas... With Evidence*. HL Session 1985-86, Informe 22 (Londres: HMSO, HL 240), p. 418.

profesional... Fisioterapeutas autorizados han apoyado a su asociación profesional solicitando con insistencia una Directiva separada para la profesión, que debería basarse en las propuestas del borrador preparadas por la SLCP a instancias de los Comisarios de la CEE (10).

Estos elementos organizados de la especialidad fisioterapéutica —el Comité internacional de enlace, un órgano nacional de gobierno y una asociación de profesionales en ejercicio —esperaban, pues, que se combinarían las cuestiones académicas y los niveles de calidad profesionales y creían en un apoyo implícito a favor de una Directiva sectorial específica en contraposición a la Directiva del Sistema General, que entonces estaba en borrador.

### *Ingenieros*

Las reservas de los representantes de la ingeniería se hicieron oír todavía con más fuerza. Dijeron de ésta que «... cubre en el Reino Unido un espectro más amplio que ninguna otra profesión» (11). La *Federation Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*, conocida generalmente como FEANI, y que decía representar asociaciones nacionales con cerca de un millón de ingenieros en veinte países, estaba especialmente decepcionada con la Directiva General de la Comunidad. Ya en 1969, la Comisión había adoptado propuestas de Directivas que se referían a los derechos de establecimiento de los ingenieros y su libertad de prestación de servicios, y las había transmitido al Consejo de Ministros para que tomara las medidas oportunas. El Consejo no llegó a aprobar dichas propuestas (12).

Las inquietudes de FEANI aumentaron al aprobar el Consejo las Directivas para arquitectos, expresándolas del siguiente modo:

Tras varios años de negociaciones periódicas, la Comisión Europea ha acordado finalmente una Directiva para arquitectos y, al mismo tiempo, ha notificado su intención de promulgar con toda urgencia una Directiva similar para los ingenieros (13).

El organismo británico miembro de FEANI, el Comité Nacional Británico de Asuntos Internacionales de Ingeniería, añadió que:

Cualquier persona con un poco de conocimiento de la variada y compleja profesión de la ingeniería se dará cuenta en seguida de que no sólo existen diferencias marcadas dentro de los sistemas de enseñanza del Reino Unido (que tienen que ser coordinadas mediante un elaborado mecanismo de acreditación), sino también entre los países europeos. [En lo que se refiere a las principales profesiones] ... los países con niveles de calidad más bajos se verán inevitablemente favorecidos por una Directiva General

---

(10) Chartered Society of Physiotherapy: *Chartered Physiotherapists Source Book 1987*, (Londres: Parke Sutton Publishing, 1987), p. 24.

(11) House of Lords, *op. cit.*, Evidence, p. 20.

(12) Orzack: «Architects, Engineers...» y «Engineers in Europe...».

(13) FEANI (Federation Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs): *Consolidated Report of the Register Commission Working Group*, (París, 1986).

más difusa. Además, una Directiva General tenderá a inducir una inercia que no estimulará un examen regular y una puesta al día de los niveles de calidad (14).

Para hacer frente a estas preocupaciones, FEANI creó una «Comisión Registradora» a fin de iniciar las oportunas propuestas para un Registro Europeo de Ingenieros y un sistema de control que esperaba que la Comisión de la Comunidad usaría como base para una Directiva sectorial. En 1986 la «Comisión Registradora» propuso una compleja fórmula numérica que ponderaba diferencialmente por tres componentes los años de preparación requeridos para la profesión. Éstos eran, en primer lugar, dos tipos de enseñanza secundaria validada por certificados reconocidos u oficiales; en segundo lugar, «el estudio de la ingeniería aprobada» y en tercer lugar, «el aprendizaje de la ingeniería técnica». La fórmula reflejaba si «el estudio de la ingeniería aprobada» estaba «supervisado» por una «Universidad u otro organismo reconocido a nivel universitario» o por una «escuela técnica, colegio u organismo similar» (15). Después de ponderar la formación de una persona se le podría conceder el título de «Certificado de Ingeniero FEANI» del Grupo I o del Grupo II y también la inclusión en ese futuro «Registro Internacional FEANI de ingenieros cualificados». Los que obtuvieran el título del Grupo I podrían estar cualificados para utilizar el título de «Ingeniero Europeo (FEANI)» o «Ingeniero Europeo (CEE)».

Los trabajos de los ingenieros no condujeron a la aprobación de una Directiva sectorial y no evitaron la Directiva del Sistema General.

### *Abogados*

En 1977 la Comunidad había aprobado una Directiva relativa al derecho de los abogados de prestar servicios de modo temporal en todos los Estados miembros. A pesar de los continuos esfuerzos hechos por la Comisión y por la *Commission Consultative des Barreaux de la Communauté Européenne* (ECBC) para preparar y aprobar Directivas sectoriales para abogados, no se llegó a aprobar ninguna legislación.

La aplicación de la Directiva del Sistema General a la profesión jurídica fue considerada muy rechazable. En 1987, el anterior presidente de la CCBE, John D. Cooke la describía como un «atajo ... repentino y mal acogido ... recibido con considerable escepticismo por casi todo el conjunto de abogados de la Comunidad. La propuesta tiene todo el sello de una solución típicamente burocrática a un problema difícil». Cooke se refirió a ella como un «factor de peligro» y como «armonización a toda costa» y, yendo aún más lejos, como una «falsa equivalencia» basado en la «gran falacia» consistente en confundir «unidad con uniformidad». Más específicamente, señaló los contrastes entre el sistema de derecho consuetudinario en Gran Bretaña y el sistema de los países del continente (16).

---

(14) House of Lords, *op. cit.*, Evidence, pp. 21-22.

(15) FEANI, *op. cit.*

(16) John D. Cooke: «The Common Lawyers in the Common Markets», presentado ante la Swedish Bar Association (16 de mayo de 1987), Commission Consultative des Barreaux de la Communauté Européenne (CCBE) Information Service.

## CONCLUSIONES

Muchos sectores han planteado ciertos puntos de vista de tipo nacionalista y han manifestado su oposición al enfoque genérico de la Directiva, lo que evidencia la crítica interconexión entre las cuestiones académicas y las prerrogativas que se reivindicán para las profesiones. Estas manifestaciones podrían categorizarse como sigue:

1. Insularidad nacional: ¡Tenemos el mayor nivel de Europa!
2. Puro nacionalismo: Los forasteros no pueden entender los niveles de calidad de la práctica del país y no pueden decirnos cómo debe ser la formación de los especialistas.
3. Proteccionismo moral: No se debería permitir a los extranjeros competir con los profesionales del país, haciendo peligrar las ganancias económicas de éstos bien merecidas, tras un largo estudio y una amplia experiencia.
4. Imperialismo académico: Mezclar cohortes de personas que tienen habilidades similares y que son especialistas a los que se les ha enseñado destrezas de orientación práctica, con graduados de las Universidades y de sistemas de enseñanza avanzados, dirigidos por profesores académicos que se centran en los conocimientos y teorías científicas puede trastornar la profesión en el país de acogida.
5. Protección de la jerarquía: ¡Nunca se debería permitir trabajar aquí a personas con títulos parecidos pero con diferentes categorías y niveles de destreza!
6. Dominio demográfico de los mercados: Los emigrantes invadirán nuestro país y la consecuencia será un aumento de la competitividad y la reducción de la calidad de los servicios, lo que traerá una reducción de los ingresos.
7. Consideraciones de honorabilidad: Los forasteros no ejercen su profesión de acuerdo con los niveles de calidad del país.
8. Control de la profesión y de las cualificaciones: Mientras que en algunos países las asociaciones de profesionales controlan la selección, la formación, la evaluación y la práctica, en otros son organismos gubernamentales los que aprueban a los que ingresan en el ejercicio, una vez que estos últimos han sido formados en centros de enseñanza estatales, y esto, sin duda, crearía problemas acerca de la resolución de los conflictos y de cuál es la autoridad última en las materias de la profesión.
9. Modos de remuneración: Es probable que los profesionales en ejercicio con experiencia anterior, bien sea de ingresos basados en el pago por servicios, bien en el marco de un seguro o en sistemas de titularidad pública, experimenten notables dificultades para adaptarse a otros modos de prestación y de pago de servicios profesionales.

El enfoque nacional de muchas de las críticas aquí expuestas se contraponía al impulso en favor de la integración implícito en la agenda del mercado único de 1993. Las respuestas de la Comunidad a las formulaciones y objeciones divisorias y aislacionistas, como las indicadas anteriormente, se basaron, en fin, en la aceptación del principio del reconocimiento mutuo. Éste fue incorporado en la Directiva del Sistema General que exige mecanismos que permitan a los profesionales cualificados de los doce países circular, prácticamente a voluntad, por todas estas naciones.

El nuevo mecanismo de la Directiva *no* requiere etapas para la armonización de los currícula, del contenido de los exámenes o del alcance de la práctica de las profesiones reguladas en todo el conjunto de países. Y en todo caso, ¿quién podría hacerlo? ¿a quién se le podría confiar que determinara la comparabilidad de las destrezas, de las calificaciones académicas, de los procedimientos de licencia para el ejercicio y de los niveles de práctica? Para esta alternativa harían falta unos organismos superiores que cubrieran toda Europa occidental, capaces desde arriba de fijar los niveles de las competencias y de las cualificaciones fundamentales para la práctica profesional en la Europa Comunitaria. Una vez creados, dichos organismos se convertirían, rápidamente, en nuevos impedimentos burocráticos para el progreso hacia el Mercado Único.

Otra alternativa podría ser una multitud de Directivas sectoriales. Suponiendo que, finalmente, tras laboriosos esfuerzos, pudieran ser aprobadas, nacerían nuevas series de órganos consultivos y de grupos administrativos para cada especialidad, lo cual pesaría sobre la burocracia de la Comisión, ya sobrecargada. A nivel nacional, los especialistas y expertos ministeriales —que suelen ser juristas, economistas o administradores financieros— pronto resultarían confundidos en su función, perplejos y abrumados por la tarea de conciliar los matices de las profesiones y la diversidad de calidad de unas enseñanzas superiores que no son las propias. Sus competencias no serían las adecuadas para esta empresa.

Estas alternativas no fueron consideradas en ningún momento, ni podrían haberlo sido. Los europeos, en guardia por la autonomía de sus respectivas naciones, se unen a los profesionales para repudiar la burocracia que controla su conducta personal y las actuaciones de sus instituciones cuando ellos no controlan la burocracia. En la Conferencia de las Profesiones Liberales de 1985, organizada por el Secretariado Europeo de las Profesiones Liberales, Independientes y Sociales (SEPLIS), Carlo Ripa di Meana, que era responsable en la Comisión de la «Europa de los Ciudadanos», se refirió a la injustificada «resistencia de naturaleza corporativa» de las profesiones. De todas formas sólo emigrarían unos pocos, dijo. La confianza recíproca entre los Estados miembros con respecto a los niveles de calidad de las enseñanzas y a la comparabilidad de los diplomas garantizaría la imagen de las profesiones y los intereses de los profesionales emigrantes (17).

*Traductora: Carmen Blanco*

---

(17) Carlo Ripa di Meana, consideraciones de enero de 1985 a la Conferencia de las Profesiones Liberales, organizada por el European Secretariat for Liberal, Independent and Social Professions (SEPLIS), *Europe*, 4016 (nueva serie), enero 1985, pp. 28-29.



# M O N O G R Á F I C O

## EDUCACIÓN, TITULACIONES Y MERCADO DE TRABAJO EN LA COMUNIDAD EUROPEA: UN PROGRAMA PARA LA INVESTIGACIÓN

MAX A. ECKSTEIN Y HAROLD J. NOAH (\*)

### INTRODUCCIÓN

Hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, resultaba virtualmente imposible contemplar una sola asociación operativa entre los países de la Europa occidental. Sin embargo, desde esa época, la Comunidad Europea (CE) se ha ido ampliando de acuerdo con un creciente sentimiento de interdependencia y de moderación de las prácticas y actitudes nacionalistas. La integración del mercado laboral de la Europa occidental, formalmente fijada para el 1 de enero de 1993, promete la consiguiente eliminación de los obstáculos a la libre circulación intra-europea de trabajadores preparados, formados y titulados. Sin embargo, la abolición de las barreras legales y burocráticas a la circulación de trabajadores no va a significar un repentino flujo de profesionales y trabajadores cualificados a través de las fronteras nacionales. En realidad, y hasta la fecha, todo parece indicar que no se producirá más que un ligero incremento en tales migraciones. A pesar de todo, es probable que, con el tiempo, el mercado integrado de trabajo se convierta en un rasgo normal de la vida europea. Seguramente crecerá el número de ciudadanos comunitarios que trabajen en un Estado miembro que no sea el propio; a su vez, es de esperar que se produzcan transformaciones de amplio alcance en el contenido y en la estructura de la enseñanza técnica, profesional y superior, y de las titulaciones que lleva aparejadas. Tales transformaciones nos ofrecen una oportunidad incomparable para estudiar las relaciones entre el mercado de trabajo, la enseñanza y las titulaciones. En el presente trabajo se bosqueja un programa de investigación a la medida de la evolución que se está produciendo.

Los sistemas educativos de los países europeos fueron divergiendo, a lo largo del proceso de su establecimiento, desde unos modelos muy generalizados, determinados por la Iglesia, hasta reflejar unas ideologías nacionalistas respaldadas. Fueron proli-

---

(\*) Institute of Philosophy and Politics of Education, Teachers College, Columbia University, New York.

ferando además las especializaciones y las profesiones, cada una firmemente con su complejo y específico ámbito del saber, formas de preparación y estructura de habilitaciones, diseñadas para servir a unas economías industrializadas y, más recientemente, a unas economías basadas en la información. Los Gobiernos crearon un formidable despliegue de controles administrativos, destinados parcialmente a proteger los puestos de trabajo y el espacio vital de sus propios nacionales frente a la competencia de los inmigrantes. Por lo general, los empleos en la Administración pública solamente eran accesibles a los nacionales, a los ciudadanos. Las más altas profesiones de la medicina y el derecho y los puestos cualificados y semi-cualificados quedaban al amparo de una serie de requisitos de formación y titulación. El prerrequisito general para acceder a una ulterior enseñanza y formación terminó por ser la totalización de la enseñanza obligatoria (e incluso la educación general secundaria), certificada mediante la posesión de la titulación correspondiente. Así pues, aunque no era imposible que una persona cualificada, formada y titulada en un país se trasladase a otro para trabajar, ésta debería superar una serie de requisitos de nueva formación y nuevos exámenes exigidos antes de poder ejercer su puesto de trabajo.

Junto con los obstáculos naturales a la circulación de las personas (idioma, diferencias culturales, coste del traslado y pérdida del apoyo de su comunidad natal), esos requisitos artificiales representaban unas barreras formidables a la libre circulación de personas cualificadas entre los países de la Europa occidental. Actualmente, en todo el área de los doce Estados miembros de la CE están a punto de desaparecer las aludidas barreras artificiales, e, incluso, las barreras naturales se han ido debilitando sustancialmente.

Se han llevado a cabo notables esfuerzos para identificar y eliminar los obstáculos que impedían a una persona cualificada en una nación ejercer en otra. Se han solucionado algunos de los problemas derivados de la equivalencia internacional de títulos y diplomas, principalmente mediante acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos y diplomas entre los Estados miembros de la Comunidad. Se han modificado los programas de enseñanza y de formación profesional de tal modo que quienes se gradúen estarán mejor dotados para aprovechar las nuevas condiciones vigentes en la Europa occidental desde 1993. Es probable que, especialmente, los más jóvenes puedan disfrutar de las oportunidades que se presentan con la mayor movilidad internacional; para ellos, los costes de la emigración son menores que para las personas de más edad, más estabilizadas, y, además, los beneficios esperados serán perceptibles durante un período más prolongado.

En el ámbito interno de los países, aunque de modo lento, se han ido introduciendo elementos «europeos» en los currícula escolares y universitarios; también se ha ampliado y mejorado la enseñanza de idiomas extranjeros, además de facilitar el estudio en el exterior y de fomentar la cooperación internacional en materia de formación profesional (1). Aunque el proceso es desigual en los diversos Estados miembros,

---

(1) Sobre el grado de introducción de elementos «europeos» en los currícula escolares, véase Raymond Ryba, «Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice», *Comparative Education Review*, 36: 1 (1992), pp. 10-24.

estos progresos, considerados en su conjunto, han ido aminorando las barreras naturales a la libre circulación de las personas mediante la reducción del grado de extranjería de los demás países europeos. Para iniciar y sustentar tales esfuerzos se han creado, a través de todo el territorio de la CE, nuevas agencias y programas de alcance comunitario.

Al igual que en otras partes, la enseñanza pública de los países europeos se desarrolló para servir a dos funciones primordiales: alimentar un sentido del patriotismo y de la comunidad nacional, y preparar a los jóvenes para contribuir de modo más eficaz en la economía, elevando así la producción nacional y la renta personal. A medida que se vaya transfiriendo el concepto de patriotismo al ámbito de la Comunidad Europea, y a medida que se amplía el mercado de trabajo desde unas dimensiones nacionales a otras europeas, los viejos contenidos y estructuras de la enseñanza probablemente se verán afectados en profundidad.

Aunque entre los objetivos formales del Tratado de Roma se incluía la mejora de las condiciones educativas, culturales y sociales de la población, no se establecieron las previsiones adecuadas para configurar un conjunto de programas que lograsen esos objetivos. Los promotores del Tratado actuaron como si creyeran que esas prescripciones especiales no eran necesarias, dando por supuesto que el progreso en esos campos no económicos sería un resultado automático del logro del objetivo principal: el establecimiento de mercados sin trabas que permitiesen la libre circulación de bienes, servicios y trabajadores en todo el territorio de la Comunidad.

Dicha presunción experimentó una lenta modificación a lo largo de los treinta años siguientes. A finales de la década de los setenta se habían logrado convenios para el recíproco reconocimiento de títulos y diplomas expedidos por los Estados miembros, aunque tan sólo para un número estrictamente limitado de profesiones. En realidad, habría sido lícito suponer que el progreso de la CE en el campo educacional, cultural y social continuaría siendo lento y fragmentario en un futuro indeterminado; el gran entusiasmo de los padres fundadores de la CE se había desvanecido tiempo atrás y, en el mejor de los casos, la Comunidad parecía haber retrocedido desde mediados de la década de los años sesenta.

Ahora bien, el 1 de enero de 1985, la llegada a Bruselas de un nuevo Presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors, marcó el comienzo de un decisivo rejuvenecimiento de las políticas comunitarias y una aceleración del ritmo del cambio. Su toma de posesión aportó un fuerte impulso al desarrollo de las instituciones comunitarias, incluyendo —sin limitarse a ello en modo alguno— las instituciones competentes en materia de enseñanza, cultura y condiciones sociales de la población.

Bajo la rúbrica general de «Europa social», los países de la CE están creando un amplio marco *formal* para mejorar la regulación de la enseñanza y de la formación, para facilitar la cooperación entre las instituciones educativas, empresariales y sindicales, para reformar los títulos y diplomas y su proceso de obtención, y para facilitar el acceso al empleo.

La denominada Acta Única Europea fue firmada por los doce Estados miembros antes de finalizar febrero de 1986 y entró en vigor el 1 de julio de 1987. Este Acta Única incorpora modificaciones sustanciales al Tratado de Roma de 1957 y configura

la base constitucional y política de la Comunidad Europea actual. Entre otras disposiciones, el Acta Única preceptúa el reconocimiento mutuo de los baremos técnicos y titulaciones de los Estados miembros a partir del 1 de enero de 1993, y autoriza una importante delegación de poderes a la Comisión Europea para establecer y poner en vigor normas vinculantes en relación con las disposiciones adoptadas por el Consejo de Ministros.

Tras una serie de reuniones del Consejo Europeo, celebradas desde 1987, se ha dado mayor amplitud a la adopción de políticas comunitarias y a la cooperación virtual, en tanto que la política agrícola y la financiera han sido reestructuradas notablemente. En el Consejo, celebrado concretamente en Hannover, en junio de 1988, se destacaron las metas social y humana de la Comunidad, aunque en esa misma reunión también se puso de relieve las graves divergencias existentes entre los Estados miembros respecto a la autorización de la libre circulación de las personas a través de las fronteras nacionales. Los Consejos celebrados en Estrasburgo y Madrid, en 1989, iniciaron la marcha hacia una futura unión de los sistemas monetarios de los Doce (no sin las protestas del Gobierno británico), aunque también pusieron énfasis en las dimensiones sociales del Mercado Común. En posteriores reuniones, celebradas en 1990 y 1991, para avanzar en el aspecto monetario y en la creación de un sistema político más integrado y unas políticas sociales comunes, se plantearon cuestiones sumamente difíciles de resolver a satisfacción de todos los Estados miembros. Las divergencias eran ya evidentes en Maastricht, en la cumbre del Consejo; en las negociaciones sobre el Tratado de Maastricht se hicieron más patentes y quedaron claramente expuestas durante el vacilante proceso de la eventual ratificación. Pese a estas intermitencias en el frente político, el proceso que continúa adelante es el tema central de este proyecto de investigación: la apertura de los mercados de trabajo a los nacionales de otros Estados miembros de la CE y la necesidad de considerar oportuna la adecuación de los sistemas educativo y formativo, con las correspondientes titulaciones, a la realidad de una Europa más integrada.

## PROGRAMAS EDUCATIVOS Y SOCIALES DE LA CE

El criterio de que la capacidad europea para competir en los mercados internacionales y prosperar económicamente depende de la mejora de los sistemas de educación y formación es generalmente sostenido, tanto en los Estados miembros como en el nivel comunitario (2). La política docente de la CE forma parte de un programa más amplio de mejoras sociales que hace frente a problemas comunes tan variados como el desempleo juvenil y la igualdad de trato de la mujer en el empleo de los inmigrantes y de los trabajadores minusválidos.

A este respecto, se han establecido nuevas agencias para facilitar foros de discusión, para actuar como centros de recogida y análisis de datos, y para coordinar proyectos-

---

(2) *Oxford Review of Economic Policy* 4: 3 (1988). Número especial sobre «Education, Training and Economic Performance».

piloto. Al mismo tiempo, se pretende que esta actividad informe la elaboración y cumplimiento de las políticas comunes; por ejemplo, el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional), radicado en Berlín, fue creado en 1975 «para asistir a la Comisión (europea) en el fomento y promoción de la formación profesional y de la formación en activo». Entre sus actividades se incluyen las visitas de trabajo para preparadores y especialistas en formación profesional, la compilación y mantenimiento de una base de datos, la realización de estudios comparativos y el apoyo a la investigación. Una serie de sus proyectos están específicamente encaminados a facilitar la transición de los jóvenes desde la educación al empleo (3).

Se han establecido, además, un sinnúmero de variados programas de enseñanza y formación dirigidos a poblaciones y necesidades educativas concretas (4). El propósito de dichos programas es promover la educación y la formación en todos los Estados miembros de la CE por medio de la innovación en los currícula, el perfeccionamiento de la enseñanza y el estímulo de las vinculaciones con la industria y el mundo del trabajo (5). Todo ello está llevándose a cabo dentro de un contexto de europeización, aunque las actividades se desarrollan dentro de cada uno de los Estados miembros que ha decidido participar. Las diferencias en la educación y en las prácticas de formación que se observan en los Estados miembros ponen de relieve la necesidad de garantizar que las diferencias en los títulos, certificados y diplomas no obstaculicen la movilidad a través de las fronteras nacionales.

Al mismo tiempo que desarrollaba estos programas, la Comunidad ha procurado llegar a un acuerdo sobre la correspondencia común de las cualificaciones. Tal como señaló Klark Kerr, «El esfuerzo emprendido por la CE es el mayor de todos los experimentos deliberadamente planificados, con la internacionalización, o al menos la regionalización, del aprendizaje que se han llevado a cabo. Este proceso supone una mayor semejanza de grados y de contenido docente para los estudiantes...» (6).

## RECONOCIMIENTO RECÍPROCO DE TÍTULOS, DIPLOMAS Y CERTIFICADOS

El movimiento hacia una mayor integración europea ha generado nuevas aproximaciones a las diferencias existentes entre los Estados miembros con respecto a la

---

(3) Para una descripción y análisis de los proyectos-piloto en el segundo programa de la CE sobre la transición de los jóvenes desde la escolarización hasta la vida laboral, véase: John Banks, *Transition of Young People from Education to Adult and Working Life*. Bruselas: IFAPLAN, junio de 1987 (Programa de Acción de la Comunidad Europea, Relaciones Escuela-Industria, Documento de Trabajo); y Michael Bolle *et al.*, *Vocational Training and Job Creation Schemes in the Countries of the European Community*. Berlín: CEDEFOP, 1987.

(4) Véase el Apéndice para una selección de programas CE de enseñanza y formación.

(5) Ladislav Cerych, «Higher Education and Europe after 1992: the framework»; y Guy Neave, «On Articulating Secondary School, Higher Education and 1992», *European Journal of Education*, 24: 4 (1989), pp. 321-332 y 351-363.

(6) Clark Kerr, «The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: two "laws of motion" in conflict?», *European Journal of Education*, 25: 1 (1990), p. 16.

educación y la formación, y entre las condiciones impuestas para el acceso y realización de diversas carreras (7).

El Tratado de Roma sentó el principio de que quienes ejercían profesiones liberales tenían derecho a trabajar en cualquier Estado miembro, de manera permanente o temporal, bajo las mismas condiciones aplicables al nacional de ese Estado. Pero este derecho quedaba muchas veces limitado en la práctica por la necesidad de poseer una cualificación profesional, acreditada por un diploma, certificado o cualquier otra credencial, expedidos por el país receptor o reconocidos por él como equivalentes.

Los esfuerzos aplicados a la armonización y reconocimiento recíproco se aplicaron en un principio basándose en Directivas referidas a determinadas profesiones (8). Pero el proceso para lograr acuerdos profesionales conllevaba prolongadas discusiones entre los profesionales y los funcionarios gubernamentales, planteando problemas diferentes según la profesión que se estuviera considerando. Así, en el caso de los veterinarios, la Directiva se consideraba poco controvertida en Gran Bretaña, Alemania, Irlanda y Luxemburgo, pero en Bélgica y Francia se daba a los acuerdos cierta significación política a causa del contencioso entre ambas naciones con respecto al derecho de los veterinarios belgas a ejercer en Francia. Se decía que los exámenes franceses eran más exigentes que los de otros Estados miembros y que las Facultades francesas de Veterinaria se basaban en unos rigurosos criterios de admisión. El Colegio Francés de Veterinarios se opuso a cualquier flexibilización de sus baremos con miras a facilitar la libre circulación.

Hacia mediados de la década de los ochenta, estaba claro que la aproximación fragmentaria, profesión por profesión, iba demasiado lenta y, en mayo de 1986, la Comisión Europea elaboró una Directiva adoptando el mutuo reconocimiento de títulos y diplomas, tal como se recomendaba en *El Libro Blanco* (9). La Directiva fue aprobada por el Consejo Europeo en 1988. A partir de entonces, no se permitiría a un país receptor denegar la autorización para practicar la profesión a un solicitante que estuviese en posesión del diploma o diplomas del nivel más elevado que se exigiera en otro Estado miembro. La misma prohibición era aplicable al supuesto de un solicitante de otro Estado miembro que no exigiera ningún tipo de diploma, pero que hubiera realizado, como mínimo, dos años de pleno ejercicio. No obstante, continuó siendo exigible el conocimiento del idioma del país receptor y, en el caso

---

(7) Louis H. Orzak, *International Authority and Professions: The State Beyond the Nation-State*. San Domenico, Italia: European University Institute, 1992; y Louis H. Orzak, «The General Systems Directive: Education and the Liberal Professions», en L. Hurwitz y C. Lequesne, editores, *The State of the European Community: Politics, Institutions and Debates in the Transition Years, 1989-1990*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner, 1991.

(8) Véase *Guide des professions dans l'optique du Grand Marché*. Bruselas: Comisión Europea, 1988, para un listado completo de esas Directivas.

(9) *La consecución del mercado interior: Libro Blanco de la Comisión por designio del Consejo Europeo*. Milán, 28-29 de junio de 1985. El *Libro Blanco* requería que se cumpliera, antes del 31 de diciembre de 1992, una total e irreversible fusión de los mercados de los Doce en un único mercado de unos 320 millones de consumidores y productores. El *Libro Blanco* recomendaba también el principio de recíproco reconocimiento de los estándares técnicos (incluyendo las acreditaciones) en lugar de intentar armonizar esos estándares y acreditaciones siguiendo unas líneas comunes.

de que existieran grandes diferencias en la formación de los dos países, se podría exigir también un curso de readaptación profesional.

Hasta ahora, las respuestas de los Estados miembros a la europeización de la educación y formación profesional son fragmentarias y difieren considerablemente de un país a otro. Sin embargo, la integración del mercado de trabajo europeo prosigue y va acompañada de innovaciones en la enseñanza y en la formación profesional, así como en el reconocimiento recíproco de las cualificaciones. Una importante tarea de investigación en este campo consiste en *describir, analizar, determinar* y *explicar* esas diversas respuestas.

El concepto de «europeización» tiene mayor alcance que la idea de un mercado de trabajo integrado y abarca más de unas meras expectativas de incrementar la movilidad de las personas cualificadas en el interior de la CE. Incluye elementos tan tangibles como un mercado más abierto para el capital y la tecnología, y el desarrollo de nuevas instituciones, regulaciones y disposiciones, pero también incorpora cambios fundamentales en las actitudes y en los conocimientos, en los modos de pensar y de comportarse. La europeización significa el desarrollo de una nueva consciencia que trasciende la identidad nacional, un *esprit* que ya no considera a las otras culturas y lenguas como obstáculos, sino como elementos enriquecedores del escenario europeo, que aporta, además, nuevas oportunidades para los individuos y para el progreso social.

La educación es una fuerza de primera magnitud en este proceso, y es, por tanto, el punto de mira de la primera cuestión a investigar entre las varias que proponemos.

## CUESTIONES A INVESTIGAR

1. ¿Cómo están cambiando los currícula, los estándares y los requisitos en los diversos niveles de los sistemas educativos con relación a la europeización del mercado de trabajo? ¿En qué países, en qué aspectos y por medio de qué agentes y agencias?, en especial, ¿cómo están cambiando los procesos de evaluación y titulación a medida que aumentan las posibilidades de movilidad?

Sugerimos centrarlo en dos niveles: la escolarización y formación profesional secundaria superior y post-secundaria, y en cada nivel, en los programas de la enseñanza académica general y de la formación profesional/vocacional. Los cambios en el currículum, estándares y requisitos hacen referencia al creciente énfasis puesto en los cursos que inciden en la formación profesional; en estudios «europeos»; en la convergencia de baremos de evaluación, de técnicas y estructuras; de evaluación basada en los resultados; en el mayor acceso a la educación y formación post-obligatorias, y en las oportunidades de reeducación (10).

---

(10) Guy Neave, «On Articulating Secondary School, Higher Education and 1992»; Franco Carinci, «The Impact of Post-1992 Europe on Law Studies»; Ángel Luis Gonzalo y Jorge Peres, «1992 and Changes in the Content and Structure of Engineering Studies»; Hans Karle y Thomas Kennedy, «Medical Education in the European Communities: moving toward 1993 and beyond», en *European Journal of Education*, 24: 4 (1989), pp. 351-363, 381-387, 389-398 y 399-410.

Constituye un tema de especial interés el de las presiones externas sobre las necesidades de educación y formación que genera la mayor movilidad de los trabajadores. Algunas naciones son conscientes de que sus exigencias para ejercer determinadas profesiones son mayores que las de sus vecinos. Alemania, por ejemplo, deberá tener en cuenta la falta de consistencia que existe entre su rigurosa exigencia de trece años de enseñanza previa a la universitaria y los doce años que normalmente se exigen en los demás Estados miembros de la CE. A su vez, otros Estados miembros comienzan a darse cuenta de que son relativamente bajos los baremos que deben alcanzar los graduados de la enseñanza superior o los que acceden a los programas de formación profesional.

A medida que aumenta la movilidad laboral en Europa, es probable que se centre la atención en lo que pueden hacer los candidatos a una determinada cualificación o puesto más que en los conocimientos que han adquirido como consecuencia de su educación o formación. Nosotros centramos la atención en el alcance del giro que están dando las naciones europeas desde los tradicionales exámenes orales y escritos hacia la experiencia laboral, la comprobación de la ejecución y los perfiles de cumplimiento.

2. ¿Cuál es el grado de apertura, en la práctica, del mercado de trabajo para los individuos que desean vivir y trabajar en otro Estado miembro?

En términos formales, la legislación y las reglamentaciones han abierto las puertas a una mayor movilidad, pero sigue siendo incierto el alcance que esto ha tenido en la realidad. Las políticas comunitarias hacia la «europeización» de titulaciones cambiaron ya en el pasado y pueden volver a reformularse en años posteriores a 1993. Es posible que sean necesarias unas medidas formales adicionales para facilitar la circulación de individuos con profesiones especialmente acreditadas. Nosotros recomendamos supervisar los avances que se produzcan en relación al establecimiento de unos criterios europeos sobre la enseñanza y la formación profesional, las equivalencias internacionales y el mutuo reconocimiento de títulos y diplomas. Esto nos permitirá identificar algunos de los problemas, los obstáculos que dificultan el acuerdo y las soluciones que puedan ser aceptables para los participantes.

También se podrían recopilar datos acerca de las pautas migratorias de personas cualificadas en los países de la CE durante los diez años pasados, y durante los tres primeros años del Mercado Único (1993-1996). Esas pautas pueden compararse con el número de personas cualificadas procedentes de países no comunitarios que han entrado en el territorio de la Comunidad para trabajar. Esto nos indicará qué ocupaciones, y en qué países, son las más atractivas para los emigrantes y si tal migración es mayor entre los países de la CE.

Finalmente, la recogida de información anecdótica sobre la experiencia individual en unas pocas profesiones selectas aportará un valioso complemento para determinar los obstáculos a la libre circulación de personal cualificado.

3. ¿Cómo afecta la ampliación del mercado de trabajo europeo a las oportunidades de educación, niveles de cualificación y al empleo de las mujeres jóvenes y de más edad? ¿En qué medida se ha asumido el compromiso de la equiparación de la mujer?

Aunque la mayoría de las naciones de Europa occidental, comunitarias y no comunitarias, han prohibido, de alguna forma, la discriminación, el mercado de trabajo sigue reflejando la antigua desigualdad de la mujer. En la mayoría de los países europeos la proporción del alumnado femenino en la enseñanza general secundaria y en la superior se sitúa en el 50 por 100 o más, sin embargo, la mujer continúa estando infra-representada en los niveles de la formación profesional y vocacional, y en los cursos de perfeccionamiento con mayor prestigio y *status*.

La CE ha puesto en vigor diversas Directivas sobre la igualdad de oportunidades para la mujer que han tenido una importante repercusión en la escolarización, las cualificaciones y las políticas sociales y laborales. Por ejemplo, la Directiva del Consejo 75/117/CEE reguló la cuestión de la igualdad salarial, en tanto que la Directiva 76/207/CEE se ocupó de la igualdad de trato. La Directiva de 1976 especificaba que: «La orientación profesional, la formación profesional, la formación profesional del grado superior y los cursos de perfeccionamiento deben ser accesibles sobre la base de igualdad de criterios e igualdad de niveles sin que pueda darse discriminación alguna por razón del sexo.»

En este sentido, se promovieron dos programas de acción comunitarios (para 1985-87 y 1986-90), por temor a que pudiera aumentar el desempleo de las jóvenes y para paliar las necesidades de grupos especiales, como el de las mujeres mayores, que necesitaban especial asistencia en materia de formación profesional y reeducación. Estos programas tenían como objetivo principal la integración de la mujer en el trabajo y en la vida social y profesional. Sin embargo, sigue habiendo un gran desfase entre los principios y su realización práctica; por ejemplo, pese a las repetidas reclamaciones de aumento de medios para la formación de la mujer en las nuevas tecnologías, gran parte de la formación existente sigue estando ligada a las tradicionales ocupaciones femeninas. Y aun cuando se le está proporcionando formación en las nuevas áreas, a menudo es tan limitada que la mujer es rápidamente relegada a las tareas obsoletas (11).

En las anteriores Cuestiones 1 y 2, deberán establecerse comparaciones entre la participación de hombres y mujeres en la enseñanza general, la formación profesional y el empleo, y, además, en la movilidad a través de unas fronteras europeas seleccionadas.

4. ¿Cuál es la naturaleza del debate político sobre estos cambios en la educación y titulación en cada uno de los Estados? ¿Quiénes son los que participan en los debates y cuáles son los obstáculos y los catalizadores del cambio?

---

(11) En el Informe de 1985, CEDEFOP afirmaba: «... De las nuevas medidas en materia de formación designadas específicamente para mujeres, solamente unas cuantas van dirigidas a cualificar a las alumnas para la producción o aplicación de nuevas tecnologías.» Además, en los cursos de formación profesional específicamente diseñados para la mujer, CEDEFOP llegó a la conclusión de que la naturaleza y la tasa del desempleo tras el período de formación se situaban por debajo de la media. Los programas que preconizan la igualdad de acceso suelen carecer de prescripciones para la entrada de la mujer en el mercado de trabajo y, por tanto, era improbable que mejorasen los resultados de su educación o formación.

Cada uno de los pasos emprendidos hacia la modificación de las titulaciones nacionales para acoplarse mejor a una norma europea provoca la oposición de un sector u otro. Las respuestas a estos cambios a veces reflejan actitudes debidas a la ampliación de los poderes de la Comunidad. Hay ciertos miembros de las profesiones docentes que se muestran muy entusiastas con la europeización, al tiempo que otros se quejan porque se les pide que hagan cambios sin ser consultados y sin proporcionarles los recursos necesarios, y porque esas peticiones se apartan de los fines «adecuados» de la enseñanza. Algunos dirigentes de organizaciones nacionales suelen expresar el temor a perder la autonomía nacional y el control nacional del contenido curricular, igualmente hay organizaciones profesionales que se oponen a la pérdida del control sobre la estructura y el contenido de las cualificaciones que se requieren para el ingreso en sus respectivas profesiones.

El proceso habitual seguido por la CE ha consistido en crear una comisión para una determinada tarea, invitar a los países a participar, llevar a cabo una investigación y después hacer recomendaciones a los Estados miembros para introducir las modificaciones necesarias, adoptando las recomendaciones bajo la forma de tratado o convenio. Este proceso permite a los Estados adaptar a su propio ritmo los objetivos prefijados. Con el tiempo, la discrecionalidad de los Estados se ha ido limitando cada vez más, a medida que la Comisión Europea fue dictando Directivas basadas en esos tratados, y a medida que el Tribunal de Justicia europeo fue sentando doctrina sobre los litigios planteados ante él. Nosotros sugerimos que se documente el papel, cada vez más importante, desempeñado por la Comisión y por el Tribunal de Justicia, y el reto que suponen para las autoridades nacionales y su autonomía en cuestiones de educación y titulación.

A lo largo del tiempo se han ido produciendo cambios en la aproximación comunitaria para la internacionalización de títulos y diplomas. Hasta mediados de la década de los ochenta, la mayoría de los debates y acciones emprendidas con respecto a la equivalencia internacional de títulos y diplomas se dirigían a la armonización de titulaciones, profesión por profesión. No obstante, ya en esos años se comenzó a dar más importancia al «recíproco reconocimiento» que a la «armonización» de titulaciones. ¿Qué razones subyacen en esta modificación de la estrategia general y qué significación tiene para el futuro con respecto a la política y al procedimiento? ¿Es probable que se llegue a las titulaciones europeas? De ser así, ¿qué titulaciones y de qué modo? ¿Es posible que suplanten o complementen las titulaciones nacionales?

En los quince años pasados se han firmado acuerdos bilaterales y multilaterales con respecto al establecimiento de baremos europeos en materia de instrucción y formación y, especialmente, con respecto a la convalidación internacional y reconocimiento mutuo de títulos y diplomas. Siguiendo la trayectoria de esos convenios y, lo que es más importante, analizando la naturaleza de las discusiones e informes que los antecedieron, se identificará a los participantes en el proceso y el papel que desempeñaron; sus cambiantes poderes y relaciones; las soluciones que consideraron aceptables, y los obstáculos que se presentaron (y continúan) en la vía hacia el convenio.

Los diferentes puntos de vista, a menudo contrapuestos, se plasman de manera habitual en los medios de comunicación y en las publicaciones especializadas, al

igual que en los debates parlamentarios. Proponemos un examen de estas fuentes para ver quiénes son los principales participantes en el debate, qué papel desempeñan, la naturaleza de las argumentaciones y la medida en que influyen sobre los resultados.

5. ¿Cuáles son los principales paralelismos (y diferencias) en la experiencia de los Estados Unidos de Europa con respecto a la relación entre el grado de apertura del mercado laboral y la enseñanza y titulación?

Norteamérica nos ofrece dos puntos de comparación con Europa —potencialmente ilustrativos—: los Estados Unidos y la proyectada Área Norteamericana de Libre Comercio (North American Free Trade Area, NAFTA). Aunque es demasiado pronto para hacer afirmaciones sobre el efecto de la NAFTA en las materias que estamos considerando, los Estados Unidos proporcionan un modelo de comparación establecido desde hace largo tiempo. Tanto en este país como en la CE la soberanía formal sobre materias educativas radica en el «segundo rango» de autoridades constitucionales: los 50 Estados y los 12 Estados miembros respectivamente. Los Estados Unidos ya cuentan con un sistema federal excepcionalmente estable y bien asentado. La CE está a medio camino de crear una confederación más estrecha, y algunos individuos y Estados miembros trabajan, incluso, en la creación de unos Estados Unidos de Europa. Así pues, a cada lado del Atlántico nos encontramos con unos sistemas separados de educación, formación y titulación que coexisten con mercados laborales que son, en un caso —EE. UU.—, extraordinariamente abiertos, y en el otro —CE— se están abriendo cada vez más a medida que avanza el tiempo. La comparación entre la evolución de los convenios sobre armonización, equivalencias y convalidaciones entre las naciones europeas y los Estados Unidos nos ofrece una amplia oportunidad de analizar las interacciones entre educación, cualificaciones y mercado de trabajo.

En los Estados Unidos, el control local y estatal de la enseñanza secundaria general ha contribuido a la ausencia de una vía de carácter nacional común para las titulaciones superiores y profesionales y, por supuesto, al escaso consenso sobre lo que tal vía podría llegar a ser. Cada uno de los Estados ha gozado del derecho a establecer sus propios baremos, dando así como resultado una amplia gama de diversos requisitos y cualificaciones. El ideal de la escuela común y el principio, establecido desde hace mucho tiempo, del libre acceso a la escolarización intensiva proporcionó cierta base de alcance nacional para las metas y la experiencia educativas. Sin embargo, esto no se alcanzaba, ni muchos menos, un currículum común de conocimientos y destrezas, ni unos baremos uniformes de resultados positivos, ni una titulación de alcance nacional relacionada con la enseñanza subsiguiente, la formación, y la entrada en el mercado de trabajo. Como respuesta a la necesidad de criterios concretos que pudieran utilizarse para seleccionar a los candidatos a la enseñanza superior y a la formación profesional, surgieron agencias privadas de control, tales como la *Educational Testing Service* y la *American College Test Program*. También se establecieron agencias de acreditación independientes que incluían representantes de las organizaciones profesionales y del Gobierno estatal, con objeto de fijar criterios aplicables a las instituciones de enseñanza superior y a las escuelas profesionales. Diremos que algunas profesiones (por ejemplo, en la enseñanza de medicina), el poder y el *status* detentados por una organización profesional de ámbito

nacional fueron suficientes para sentar los criterios comunes. No obstante, la licencia para practicar una determinada profesión suele requerir que se apruebe un examen en el estado concreto donde se desea practicar, además de estar en posesión del correspondiente diploma de educación superior. Los Estados Unidos, pues, continúan debatiéndose con asuntos tales como los baremos nacionales para la enseñanza, los procedimientos nacionales de evaluación y las cualificaciones del profesorado (12).

A medida que la CE ha ido extendiendo progresivamente el campo de sus actividades, los Doce, al igual que los Estados Unidos, también han tenido que afrontar los problemas que plantea la aceptación en un país de una cualificación obtenida bajo otra jurisdicción. El proceso comenzó a través de negociaciones encaminadas a lograr la armonización, profesión por profesión, y en la actualidad está basado en el principio de reconocimiento mutuo, incorporado al Acta Única. En muchos aspectos, Europa se enfrenta a unos problemas mucho más difíciles que los de Estados Unidos en lo referente a la adaptación de la enseñanza y las titulaciones a la demanda de un mercado laboral abierto. Las tradiciones docentes, las costumbres y las estructuras de los países europeos presentan diferencias mucho más sustanciales en sus historiales docentes y normas en vigor que las de los estados norteamericanos. Las naciones europeas carecen del marco unificador que proporciona un ideal escolar compartido durante largo tiempo, aunque este ideal surgió también en Europa con bastante fuerza a mediados de siglo. Hay que tener en cuenta, además, que las organizaciones profesionales europeas son todavía mucho más débiles que sus equivalentes de los Estados Unidos. Aparte de que los Estados Unidos han tenido dos siglos para arbitrar la forma de la relación entre un mercado laboral nacional y unas estructuras docentes y acreditadas que se fundamentan ampliamente en el Estado, en tanto que las naciones europeas deben hacer frente a problemas de ajuste y acoplamiento en un marco temporal mucho más breve.

A la vista de todas estas diferencias, pensamos que merece la pena comparar las respuestas de las dos entidades políticas, los Estados Unidos y la Comunidad Europea, a las presiones económicas para modificar las normas educativas y las características de las titulaciones. En especial, esperamos ser capaces de mostrar cómo las diferentes circunstancias de estas dos entidades han configurado sus diferentes aproximaciones a los derechos de acceso al empleo, prácticas de evaluación, titulación, y el establecimiento del reconocimiento mutuo y/o convalidación de títulos y diplomas.

## PREVISIONES

La investigación acerca de las cuestiones anteriores ofrecerá una oportunidad para documentar las complejas interacciones entre la educación, la capacitación y la

---

(12) Bajo los auspicios del Gobierno federal, ahora se está llevando a cabo en los Estados Unidos un considerable esfuerzo para promover el establecimiento de baremos nacionales para las principales materias de estudio escolar. Véase, *Raising Standards for American Education. A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goal Panel, and the American People*. Washington, D. C.: The National Council on Education Standards and Testing, January 24, 1992.

economía. Ofrecemos aquí una serie de previsiones sobre lo que se espera descubrir en relación a varios temas y relaciones relevantes.

### 1. *Sobre la europeización de titulaciones*

Probablemente continuarán las presiones que han modificado el énfasis que políticamente se ponía en la armonización hasta situarlo en el principio de mutuo reconocimiento, y creemos que, con el tiempo, tal empeño se pondrá de manifiesto en los títulos y diplomas de carácter europeo y en la coordinación y confluencia de vías que conducen a ellos. Semejantes titulaciones, válidas en toda Europa, muy probablemente seguirán siendo complementarias de las nacionales de los respectivos países y no sustitutivas.

Las cualificaciones vocacionales-profesionales se hallan más próximas al empleo y al mercado de trabajo que las cualificaciones académicas, de aquí que teniendo en cuenta también el gran interés de la Comunidad por soluciones políticas que se acerquen más al pleno empleo y refuercen la movilidad interior del trabajador, es de esperar que el movimiento hacia la creación y adopción de titulaciones europeas será más avanzado en las áreas vocacionales/profesionales que en las académicas.

### 2. *Sobre las maneras de evaluar y titular*

Esperamos ver un cambio de signo en la tendencia a confiar en la evaluación de una sola prueba, como los exámenes escritos de tipo tradicional, hacia una evaluación de múltiples características, continuando, sin duda, con los tradicionales exámenes escritos, pero añadiendo la presentación de carpetas con los trabajos realizados, comprobaciones de logros y experiencia obtenidos, y amplios comentarios, propios y ajenos, sobre los materiales sometidos a la evaluación. Esperamos, además, que se acentúe la tendencia hacia los llamados *bilans* o expedientes de estudios y experiencia.

Suponemos que esta tendencia a dejar de fundamentarse principalmente en los exámenes escritos se hará más patente en la evaluación para ingresar en programas de formación profesional y de graduación. Creemos que el mutuo reconocimiento de cualificaciones profesionales y técnicas se irá basando en lo sucesivo en la formación y experiencias laborales, en relación con las tareas a realizar en el puesto de trabajo, más que en la equivalencia de las cualificaciones formales.

Aunque esperamos que prosiga el debate sobre la forma de ultimar las cualificaciones de la enseñanza general de la escuela secundaria, y consiguientemente, se produzcan innovaciones, también esperamos descubrir que la admisión a la enseñanza superior continúe basándose principalmente en las certificaciones obtenidas tras superar exámenes escritos.

3. *Sobre los efectos de una mayor libertad de circulación de profesionales que han recibido la educación superior de las instancias que certifican y controlan la condición de miembro de profesiones concretas, en especial las profesiones auto-reguladas, como la medicina*

Las organizaciones profesionales y artesanales han sido muy eficaces a la hora de limitar el acceso a sus respectivas ocupaciones, «manteniendo las normas» y (no por casualidad) el ingreso de sus miembros. La limitación del acceso mediante la imposición de unos rígidos criterios de formación y experiencia y unos prolongados períodos de aprendizaje ha sido, para muchas de estas organizaciones, su primordial y bien defendida función. La mayoría de ellas gozan de una normativa legal y administrativa que les confiere el poder de otorgar licencia a los nuevos miembros, restringir la competencia entre ellos, establecer tarifas, etc.

Suponemos que estas organizaciones percibirán como una seria amenaza las presiones de la Comisión Europea para que se permita una mayor competencia en materia de ingresos y tarifas y, en especial, para que permitan el acceso a los extranjeros. Esperamos elaborar un informe donde se registre la labor de zapa y el obstruccionismo directo de este sector a las iniciativas de la CE.

4. *Sobre el relativo avance del cambio en la enseñanza/titulación y mercado laboral*

Es normal que las transformaciones en la enseñanza, la formación, las cualificaciones y el mercado de trabajo se vayan produciendo de manera desigual. Así es como ha sucedido en la CE donde, pese a los cambios retóricos promovidos en la enseñanza y la formación como clave del aumento de productividad y de competitividad internacional, la europeización ha ido mucho más lejos, hasta la fecha, en las áreas comercial, monetaria y política que en la enseñanza, la formación y sus correspondientes titulaciones. Esperamos que continúe esta diferencia en cuanto a avance se refiere, pues la creciente atención que se dedica al desarrollo de la «Europa social» está más que superada por los progresos en el frente político y el económico.

En consecuencia, esperamos llegar a la conclusión de que las transformaciones en los mercados laborales de la CE han incidido en los cambios de la enseñanza, la formación y las cualificaciones, y no a la inversa.

5. *Sobre los efectos de la creciente europeización de los mercados laborales en las actividades formadoras de los empleadores*

La CE y los Gobiernos miembros han alentado a sindicatos y empresarios a llevar a cabo determinadas clases de convenios con los sistemas educativos como «interlocutores sociales». Más aún, la «política de empleo activa» en una Europa integrada requiere políticas de formación y de empleo que estimulen el traslado de los trabajadores a otra empresa, a otra ocupación e, incluso, a otro país, sobre todo cuando los progresos tecnológicos están transformando, y hasta dejando obsoletos, sectores completos de profesiones e industrias. Entre tanto, a las empresas les ha preocupado

siempre que la competencia reclute a sus empleados y aprendices después de haberles dado una buena preparación. Con respecto a esta cuestión, las empresas pequeñas se sienten más preocupadas que las grandes.

Esperamos comprobar que estas diferencias en función de la dimensión van a continuar; que los grandes empresarios van a aumentar probablemente, la formación que proporcionan; que los pequeños empresarios continuarán reticentes a ofrecer mucha formación; que los efectos específicos de un mercado integrado de trabajo sobre la disposición de los empresarios a dar formación no será diferente de la secular tendencia de todos los empresarios a proporcionar más formación a medida que se va haciendo más compleja la tecnología aplicada en la producción.

#### 6. *Sobre la relación entre las actitudes políticas con respecto a la CE y la reestructuración de la enseñanza*

Los Gobiernos de los Doce tienen puntos de vista muy diferentes sobre los costes y beneficios de la CE, tal como está constituida en la actualidad y tal como se ha propuesto que sea en el futuro. España, por ejemplo, se ha mostrado muy entusiasta con la Comunidad y con los planes para su ulterior evolución; Gran Bretaña, en cambio, ha sido una firme opositora a todos los proyectos que parecen «visionarios», queriendo tener la seguridad de que el país no está siendo arrastrado hacia unos programas que impliquen otra pérdida de soberanía británica. Éstas son las diferentes actitudes políticas generales de cara a la CE, pero hay, además, muchas divergencias de opinión en relación a aspectos concretos. Por ejemplo, los franceses son grandes defensores de las costosas políticas de subvención agraria de la Comunidad frente a la oposición de España, Italia y Gran Bretaña. Los alemanes, al menos hasta hace poco, habían deseado progresar con mayor rapidez hacia un Banco de Reserva equivalente al de los Estados Unidos, cosa que no ocurre con la mayoría de los demás Estados, sobre todo el francés y el británico. Los Estados más pequeños, como Bélgica, Holanda, Dinamarca y Luxemburgo, tienen una opinión mucho más favorable acerca de los planes para alcanzar una unión política y financiera más estrecha, ya que los países grandes tienen que perder más soberanía. El Gobierno británico es especialmente hostil a los distintos proyectos para llegar a unos Estados Unidos de Europa, una moneda europea, o un Banco Central Europeo (¡sobre todo si éste radica en Frankfurt!). El Gobierno británico también ha expresado fuertes críticas contra la idea de una «Europa social», argumentando que la Comunidad debería ceñirse al concepto originario, más limitado, de crear un amplio espacio económico en Europa, dejando las políticas sociales (incluida la educación) a cada uno de los Estados miembros.

Presumimos que la adaptación del sistema de educación, formación y titulación de cada uno de los Estados miembros, para acoplarse a las nuevas realidades europeas, va a aparecer en las encuestas estrechamente asociadas a esas diferencias de opiniones y actitudes. Más específicamente, creemos que los países con una inclinación más pro-europea, como son España e Italia, probablemente darán pasos más significativos hacia la europeización que, por ejemplo, los británicos, e irán por delante de los franceses y los alemanes.

7. *Sobre las vías alternativas hacia la integración de la educación, las cualificaciones y el mercado laboral*

El elemento final de este proyecto de investigación aporta la oportunidad de comparar el sistema federal de los Estados Unidos, bien consolidado, con el europeo que se encuentra en fase de integración, sin haber logrado todavía una unión política coherente. Es muy probable que dentro de unos, digamos, quince años, la CE haya avanzado mucho y rápido por la vía de la integración del mercado laboral. Por tanto, es posible que la CE y los EE. UU. presenten dos modelos muy distintos de adaptación de diferentes sistemas educativos y de formación respecto a la existencia de un único mercado de trabajo. La aproximación de la CE se basará en medidas deliberadas que se irán incorporando a la legislación general comunitaria, para europeizar el currículum y para conseguir el reconocimiento recíproco de títulos, diplomas y certificados; el modelo norteamericano presentará posiblemente un grado mucho menor de organización deliberada de ámbito nacional. Paradójicamente, nuestra última conjetura sostiene que la CE, con una estructura confederal lejos aún de una plena operatividad, estará ya para entonces más «coordinada» en su normativa sobre educación que los Estados Unidos, pese a la sólida y duradera federación política de éstos.

## CONCLUSIONES

Las relaciones entre el mercado de trabajo, la educación y la titulación no son fáciles de captar. Los analistas y los políticos son muy conscientes de que, por lo general, dichas relaciones son interactivas, pero lo que ya no está tan claro es cómo les afectan unas políticas determinadas y específicas. Este bosquejo de algunos aspectos clave para llevar a cabo una investigación dan la oportunidad de sacar ventaja del modo distintivo en que se realiza el cambio en Europa, mediante una compleja mezcla de estipulaciones de tratados que establecen marcos generales y metas comunes, regulaciones que tienen origen en una autoridad «central» (la Comisión Europea), acuerdos profesionales específicos, programas de alcance comunitario, e iniciativas individuales de los Estados miembros encaminadas hacia las metas comunes acordadas, aun cuando se lleven a cabo a diferentes velocidades. Este proyecto se centra en los cambios acontecidos en la educación y titulaciones europeas, consecuencia de la apertura del mercado de trabajo a la libre circulación de las personas.

Una característica diferencial de la situación europea actual en que se está abriendo repentinamente un mercado laboral muy amplio tras siglos de fragmentación y segmentación extremas; se trata de una especie de «experimento natural». Es probable que los efectos de una apertura tan rápida del mercado laboral sean excepcionalmente intensos y, por consiguiente, descubran más de lo que suele ser típicamente posible el efecto de las transformaciones del mercado laboral en la educación, la formación y las titulaciones.

*Traductor: José Álvarez-Uría Rico*

E S T U D I O S



# E S T U D I O S

## EL LIBRO DE TEXTO Y LA POLÍTICA CULTURAL

MICHAEL W. APPLE (\*)

### ¿DE QUIÉN ES EL CONOCIMIENTO QUE TIENE MÁS VALOR?

La realidad no se pasea con una etiqueta en la solapa. Ni lo que una cosa es, ni lo que hace, ni la evaluación que nosotros hacemos de ella está predeterminado de una forma natural, sino que está socialmente construido. Esto es así incluso cuando hablamos de las instituciones que organizan una buena parte de nuestra vida. Tomemos, por ejemplo, las escuelas. Para algunos, la escolaridad resulta ser como una gran máquina que abre horizontes hacia la democracia, asegura la movilidad, etc. Para otros, la realidad de la escolaridad es radicalmente diferente; se considera como una forma social de control o, tal vez, como la encarnación de los peligros culturales. Son instituciones cuyos currículos y prácticas docentes amenazan el universo moral de los alumnos que las padecen.

Aunque no todos estemos de acuerdo con tal diagnóstico sobre lo que hacen las escuelas, esta última posición encierra una idea muy importante. Reconoce que detrás de la famosa pregunta de Spencer sobre «¿Qué conocimiento tiene más valor?» subyace otra pregunta más controvertida, si cabe: «¿De quién es el conocimiento que tiene más valor?».

En las dos últimas décadas se han hecho grandes progresos en la labor de responder la pregunta de a quién va dirigido el conocimiento socialmente legitimado en las escuelas (1). Aunque seguimos sin entender gran parte del asunto, estamos hoy mucho más cerca que antes de poder dar una explicación adecuada a la relación entre el conocimiento escolar y la sociedad, en sentido amplio. Además, hasta ahora se ha prestado muy poca atención a un elemento que representa un papel primordial en la definición de a quién pertenece la cultura que se enseña: el *libro de texto*. Por

---

(\*) Universidad de Wisconsin-Madison.

(1) Véase, por ejemplo, Michael W. Apple y Lois Weis (Eds.), *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia, Temple University Press, 1983.

supuesto, se han escrito literalmente miles de estudios sobre el tema (2), pero hasta hace poco, la mayoría de ellos eran ajenos a las consideraciones políticas y culturales. Todavía podemos caracterizar a demasiados investigadores con la expresión, acuñada hace años por Wright Mills, de «empíricos abstractos». Estos «cazadores y recolectores de números sociales» permanecen al margen de las relaciones de desigualdad que los rodean (3).

Se plantea así un grave problema, ya que los libros de texto no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos». Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder (4). Y comunidades con compromisos claramente diferenciados, así como los alumnos y profesores, discuten sobre lo que significan y cómo se utilizan.

Como ya he defendido en varias publicaciones, es ingenuo considerar el currículo escolar como un conocimiento neutro (5). Lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables. Por tanto, educación y poder son elementos de un binomio indisoluble. Cuando se producen trastornos sociales, esta relación entre educación y poder se hace más visible. Se hizo y se sigue haciendo visible, por ejemplo, en la lucha de las mujeres, de las personas de color y de otros colectivos por conseguir que su historia y su conocimiento se incluyan en el currículo. Empujada por la crisis económica y por una crisis ideológica y de las relaciones de autoridad, esa misma relación se hizo visible aún en la pasada década con el resurgimiento de los ataques conservadores a la escolarización. El «populismo autoritario» está en el ambiente, y no ha sido escaso el éxito de la *nueva derecha* al aplicar su propio poder a las metas, los contenidos y el proceso de la escolarización (6).

Como bien sabemos, el «escoraje» hacia la derecha no termina en el umbral del aula. Apenas se habían presentado los actuales planes de centralización de la autoridad sobre la enseñanza y sobre el currículo (a menudo inteligentemente disfrazados de reformas «democráticas»), cuando ya se estaban introduciendo nuevas propuestas de dirección o iniciativas de privatización. En Estados Unidos, estas ofensivas se manifiestan en la introducción de pruebas obligatorias de competencia para alumnos y profesores, en las apelaciones a la vuelta a un (romántico) currículo común, en la reducción de los objetivos educativos a los relacionados principalmente con la empresa

---

(2) Para una muestra actual representativa de los diferentes tipos de estudios que se están realizando sobre el libro de texto, véase Arthur Woodward, David L. Elliot y Kathleen Carter Nagel (Eds.), *Textbooks in School and Society*. Nueva York, Garland, 1988.

(3) Inglis, F. *Popular Culture and Political Power*. Nueva York, St. Martin's Press, 1988, p. 9.

(4) Luke, A. *Literacy, Textbooks and Ideology*. Filadelfia, Falmer Press, 1988, pp. 27-29.

(5) Apple, M. W. *Ideology and Curriculum*. Nueva York, Routledge, 2.<sup>a</sup> ed., 1990.

Apple, M. W. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York, Routledge, 1986.

(6) Apple, M. W. «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record*, 90, 1988, pp. 167-184.

y la industria, en las propuestas de adopción del sistema de «tickets» o de planes electivos, en las presiones para legislar sobre la moralidad y los valores desde la derecha y en la introducción de un contenido controlado por el Estado y referente a la «libre empresa» y cosas similares. En Gran Bretaña es más que evidente que se producen tendencias similares y en algunos casos incluso más pronunciadas.

Todo esto ha llevado a contrarrestar los movimientos sugeridos en el propio mundo escolar. El lento, pero interesante, desarrollo de las escuelas dirigidas de forma más democrática, o de prácticas y políticas que otorgan a los grupos de la comunidad y a los profesores una autoridad considerablemente mayor en la selección de textos y la determinación del currículo, así como en la estrategia educativa, en el uso de los fondos y en la administración y el desarrollo de esquemas de evaluación más flexibles y menos autoritarios, ofrece ciertos motivos de optimismo dentro del oscuro panorama de la restauración conservadora (7).

Sin embargo, a pesar de estos signos positivos, es evidente que la *nueva derecha* ha sido capaz de rearticular los temas políticos y culturales tradicionales. Al hacerlo, a menudo ha conseguido movilizar, de hecho, a una masa básica de partidarios. Entre las causas y los efectos más poderosos que ha producido se encuentra un creciente sentimiento de descontento acerca de la escolaridad pública entre los grupos conservadores. Poco a poco aumenta el número de padres y de personas que no creen ya que las instituciones o los profesores y administradores de éstas tomen decisiones «correctas» sobre lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar. El rápido desarrollo de la escolaridad evangélica, de la censura, de las controversias sobre los libros de texto y la creciente tendencia de muchos padres a educar a sus hijos en casa, antes que enviarlos a escuelas subvencionadas por el Estado, son indicadores claros de esa pérdida de legitimidad (8).

La ideología que subyace a estos hechos es con frecuencia compleja. Combina, por un lado, un compromiso con la «familia tradicional» y sus roles claramente diferenciados por sexos y, por otro, un compromiso con los «valores tradicionales» y una religiosidad sin disimulo. A ello se añaden a menudo la defensa de la economía capitalista, del patriotismo, de la «tradición occidental» y del anticomunismo y una profunda desconfianza ante el «Estado del bienestar» (9). Cuando esta ideología se aplica a la escolaridad, el resultado puede traducirse simplemente en insatisfacción con algún que otro libro o trabajo. Pero puede también traducirse en un conflicto más grave, que amenace con ir mucho más allá de los límites de nuestros debates habituales sobre la escolaridad.

Pocos lugares de los Estados Unidos son más conocidos en relación con este último contexto que el condado de Kanawha, en Virginia Occidental. A mediados de los años setenta se convirtió en el escenario de una de las controversias más explosivas

---

(7) Bastian, A.; Fruchter, N.; Gittel, M.; Greer, C. y Haskins, K. *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Filadelfia, Temple University Press, 1986.

(8) Véase, por ejemplo, Susan Rose, *Keeping Them Out of the Hands of Satan*. Nueva York, Routledge, 1988.

(9) Hunter, A. *Children in the Service of Conservation*. Madison, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.

acerca de lo que las escuelas debían enseñar, quién debía decidir y qué creencias debían guiar nuestros programas educativos. Lo que empezó como protesta de un pequeño grupo de padres conservadores, líderes religiosos y hombres de negocios sobre el contenido y la concepción de los libros de texto que habían sido aprobados para su uso en las escuelas locales, pronto se extendió y dio lugar a boicots escolares, actos de violencia y dolorosas divisiones dentro de la comunidad que, en muchos aspectos, siguen sin cicatrizar.

Varios e importantes factores contribuyeron a exacerbar las tensiones en Virginia Occidental. Se acababan de consolidar las escuelas en las zonas rurales. Las relaciones de clase y las relaciones entre el campo y la ciudad eran cada vez más tensas.

La escasa participación de los padres de las zonas rurales (o la ausencia total de la misma) en la selección de los libros de texto o en la toma de decisiones educativas, en general, había dado lugar a una creciente alienación. La propia historia cultural de la región, con su orgullosa independencia, sus tradiciones religiosas fundamentalistas y su histórica depresión económica, había ayudado a crear unas condiciones de claro malestar. Finalmente, el condado de Kanawha se convirtió en una causa célebre para la derecha nacional, que ofrecía apoyo moral, legal y organizativo a los activistas conservadores del lugar (10).

Es importante advertir que las disputas sobre el «conocimiento oficial» (centradas generalmente en lo que se incluía o lo que se excluía de los libros de texto) reflejaban en realidad relaciones e historias políticas, económicas y culturales más profundas. Los conflictos sobre los libros de texto son frecuentemente reflejo de problemas más amplios en las relaciones de poder. Inciden en lo más querido de la gente. Y, como ocurrió en el condado de Kanawha, pueden generar rápidamente conflictos sobre problemas más profundos.

Por lo demás, los libros de texto son, sin duda alguna, importantes en sí mismos y por sí mismos. A través de su contenido y de su forma destacan construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos. Acogen lo que Raymond Williams ha llamado la *tradición selectiva*: la selección de alguien, la visión del conocimiento y de la cultura legítimos de alguien, una visión que, al conceder derechos al capital de un grupo cultural, los retira al capital de los otros (11).

Los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a éste. Como parte de un currículo, participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad (12).

---

(10) Moffett, J. *Storm in the Mountains*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988.

(11) Williams, R. *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus, 1961. Véase también M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, *op. cit.*

(12) Inglis, F. *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*. Nueva York, Basil Blackwell, 1985, pp. 22-23.

Sin embargo, esta afirmación —aun reconociendo que los libros de texto participan en la construcción de las ideologías y las ontologías— es básicamente engañosa en muchos aspectos fundamentales. Porque no es la «sociedad» la que ha creado esos libros de texto, sino grupos específicos de personas. «Nosotros» no hemos construido esos artefactos curriculares, en el sentido de que exista un acuerdo universal entre todos nosotros y de que hayamos decidido que eso constituye el conocimiento oficial. Ciertamente, el mero uso del pronombre «nosotros» simplifica demasiado las cosas.

Tal como defiende Fred Inglis, el pronombre «nosotros» «lima las profundas asperezas y grietas causadas precisamente por la lucha sobre cómo se va a utilizar ese “nosotros” autoritario y directivo. No resulta melodramático declarar que, en realidad, el (libro de texto) es el campo de batalla de una guerra civil intelectual, y la batalla por la autoridad cultural es caprichosa, intermitentemente violenta y siempre prolongada y ferviente» (13).

Voy a poner un ejemplo. En los años treinta, los grupos conservadores de Estados Unidos organizaron una campaña contra una de las colecciones de libros de texto más progresistas utilizadas en las escuelas. *Man and His Changing World*, de Harold Rugg y cols., se convirtió en blanco de todos los ataques de la National Association of Manufacturers, la American Legion, la Advertising Federation of American y otros grupos «neutrales». Todos éstos tachaban los libros de Rugg de socialistas, antiamericanos, antiempresariales, etc. El éxito de la campaña conservadora no fue pequeño y forzó a las escuelas de distrito a retirar la colección entera de las aulas y de las bibliotecas. De hecho, las ventas cayeron de casi 300.000 ejemplares en 1938 a unos 20.000 en 1944 (14).

Por supuesto, nosotros manifestaríamos hoy reservas ante esos libros de texto, el más discreto de los cuales tiene un título sexista. Pero lo que deja claro el caso de Rugg es que la *política* del libro de texto no es nada nuevo en ningún sentido. Los actuales problemas que rodean a los libros de texto —su ideología, su *status* real como definidores principales de lo que se debe enseñar, incluso su eficacia real y su diseño— son un eco de preocupaciones del pasado que cuentan con una larga historia en muchos países.

En la actualidad, pocos aspectos de la escolaridad han sido objeto de un examen y una crítica tan intensos como los libros de texto. Una de las descripciones más gráficas tal vez sea la que nos ofrece A. Graham Down, del Council for Basic Education:

Los libros de texto, para bien o para mal, dominan el aprendizaje de los alumnos. Determinan el currículo de muchas materias y, a veces, incluso los hechos que hay que aprender. Para muchos alumnos, constituyen su primero y a veces único contacto con los libros y la lectura. La gente considera que son autorizados, precisos y necesarios. Y los profesores se apoyan en ellos para organizar las clases y la estructura de las materias. Pero el actual sistema de aprobación de los libros de texto ha llenado nuestras escuelas de caballos de Troya: lustrosos montones de papel encuadernados

---

(13) *Ibidem*, p. 23.

(14) Schipper, M. «Textbook Controversy: Past and Present». *New York University Education Quarterly*, 14, 1983, pp. 31-36.

cuyas palabras sólo sirven para embotar las mentes de nuestra juventud nacional y convertirla en enemiga del aprendizaje (15).

Esta afirmación la repite con la misma fuerza la autora de un reciente estudio sobre lo que ella llama el «fiasco del libro de texto americano»:

Imaginemos una política pública perfectamente concebida para producir libros de texto que confundan, engañen y aburran profundamente a los alumnos; en tanto que a los adultos inmersos en el proceso se les antojan buenos, no sólo a sus ojos, sino ante los ojos de los demás. Aunque hay algunos buenos libros de texto en el mercado, los editores están virtualmente obligados por las políticas y prácticas públicas a crear libros que confundan a los alumnos, les engañen con informaciones erróneas y les aburran profundamente con su escritura, de una aridez inútil (16).

## LA REGULACIÓN O LA LIBERACIÓN Y EL LIBRO DE TEXTO

Para entender estas críticas y, asimismo, las razones por las que los libros de texto son como son y contienen las perspectivas de unos grupos y no de otros, hemos de entender también que su mundo no es independiente del mundo del comercio. Los libros de texto no son sólo elementos culturales. También son mercancías económicas. Aunque pueden ser el vehículo de las ideas, no por ello dejan de ser mercancías que hay que «distribuir en el mercado» (17). No obstante, se trata de un mercado que —sobre todo, a escala nacional o internacional— es políticamente voluble, como lo demuestra con claridad la experiencia del condado de Kanawha.

Los libros de texto están atrapados en una serie de complicadas dinámicas políticas y económicas. Su edición suele resultar muy competitiva. En Estados Unidos, donde su producción es una empresa comercial inmersa en las vicisitudes del mercado capitalista, las decisiones sobre el «final de la cadena» determinan cuáles se deben publicar y durante cuánto tiempo. Además, la situación no está únicamente controlada por la «mano invisible» del mercado. Depende igualmente de la mano «política», no menos visible, de las políticas estatales en materia de aprobación de los libros de texto (18).

Casi la mitad de los Estados de Estados Unidos —la mayoría de ellos, de la franja sur y del «cinturón del sol»— cuenta con comisiones de aprobación de los libros de texto que escogen a su antojo aquellos que deben adquirir las escuelas dentro de sus fronteras. La economía de beneficios que impera en esta situación obliga a los editores a dedicar casi todos sus esfuerzos a garantizar su presencia en las listas

---

(15) Graham Down, A. «Prefacio» de la obra de H. Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*. Washington, The Council for Basic Education, 1988, p. 8.

(16) Tyson -Bernstein, H. *A Conspiracy of Good Intentions*, *op. cit.*, p. 3.

(17) Darnton, R. *The Literary Underground of the Old Regime*. Cambridge, Harvard University Press, 1982, p. 199.

(18) Para conocer la historia de las raíces sociales de la adopción de estas políticas, véase Michael W. Apple, «Regulating the Text: The Socio-Historical Roots of State Control». *Educational Policy*, 3, 1989, pp. 107-123.

resultantes. Por ello, los libros de texto que se ofrecen a toda la nación (y el conocimiento que en ellos se considera legítimo) vienen determinados por los que se vendan en Texas, California, Florida y otros Estados. No cabe duda de que las discusiones políticas e ideológicas sobre el contenido de los libros de texto en estos Estados (a menudo muy parecidas a las que se produjeron en el condado de Kanawha) han influido sobre la determinación de a quién corresponde el conocimiento que se pone a disposición de las escuelas. Por lo demás, es indudable que el condado de Kanawha se vio afectado y a su vez influyó sobre las batallas más amplias acerca del conocimiento legítimo.

Ahora bien, las realidades económicas y políticas no estructuran únicamente, a escala nacional, la edición de libros de texto. A nivel internacional, los principales núcleos editores controlan el mercado de la mayor parte del material, no sólo en los centros capitalistas, sino también en muchos otros países. El dominio cultural es un hecho real para millones de alumnos de todo el mundo; debido, en parte, al control económico de la comunicación y la edición que ejercen los grupos multinacionales y, en parte, a las ideologías y los sistemas de control político y cultural de las nuevas élites de los países que fueron antiguas colonias (19). Todo ello ha llevado a complicadas relaciones y luchas sobre el conocimiento oficial y el libro de texto entre el «centro» y la «periferia» y también dentro de esta última.

Quiero destacar que todo lo expuesto —el caso de los países de nuevo cuño, el del condado de Kanawha o el de los libros de texto de Rugg— no tiene simplemente un interés histórico. Las disputas sobre la forma y el contenido del libro de texto no han disminuido. En realidad, y concretamente en Estados Unidos, se han agudizado. El clima de cambio ideológico ha influido poderosamente en los debates sobre lo que se debería enseñar en las escuelas y cómo debería enseñarse y evaluarse. Se ejercen fuertes presiones para elevar los niveles de los libros de texto, hacerlos más «difíciles», homogeneizar el contenido, asegurarse de que hacen especial hincapié en los temas «americanos» (patriotismo, libre empresa y «tradición occidental»), así como vincular su contenido con las pruebas de éxito educativo en los niveles estatal y nacional.

No sólo en Estados Unidos se ejerce este tipo de presiones. El libro de texto se ha convertido en el centro del conflicto ideológico y educativo en muchos otros países. En Japón, por ejemplo, la aprobación oficial concedida a un libro de texto de historia «derechista», que reinterpreta la historia de la brutal invasión y la ocupación japonesa de China y Corea en un registro mucho más positivo, ha alentado un cierto antagonismo internacional y ha dado lugar a una dura controversia dentro del propio país.

En este sentido, al mismo tiempo que el libro de texto se convierte en una fuente de conflicto para los movimientos conservadores, ocupa el centro de la controversia

---

(19) Los problemas que rodean al imperialismo y el colonialismo cultural están muy bien planteados en el libro de Philip Altbach y Gail Kelly (Eds.), *Education and the Colonial Experience* (Nueva York, Transaction Books, 1984). En el libro de Philip Altbach, *The Knowledge Context* (Albany, State University of New York Press, 1988), puede encontrarse un excelente planteamiento de las relaciones internacionales sobre textos y conocimiento.

por no ser lo suficientemente progresista. Los materiales aparecen plagados de prejuicios clasistas, sexuales y raciales. El conocimiento «legítimo» no incluye, con demasiada frecuencia, las experiencias históricas y las expresiones culturales de los trabajadores, de las mujeres, de las personas de color y de otros colectivos que han sido menos poderosos (20).

Todas estas disputas no se ciñen «simplemente» al contenido de los libros que los alumnos encuentran —o no encuentran— en sus escuelas; aunque, por supuesto, también esto sea motivo de controversia. Los problemas atañen profundamente a las diferentes definiciones del bien común (21), de nuestra sociedad y del punto hacia el que debe dirigirse, de las visiones culturales y del futuro de nuestros hijos. Para citar de nuevo a Inglis, el currículo, en su conjunto (en el que el libro de texto representa un papel tan importante), es «tanto el libro de texto como el contexto en el que se cruzan la producción y los valores; la intersección de la imaginación y el poder» (22). En el contexto de la política del libro de texto es el problema del poder el que más nos debe preocupar.

El concepto de poder connota simplemente la capacidad de actuar y de hacerlo de forma efectiva. Sin embargo, en el sentido en que utilizamos la idea de poder en nuestro discurso cotidiano, «el mundo avanza fuertemente y de forma amenazadora y su presencia resulta espantosa» (23). Naturalmente, este «lado oscuro» del poder se complementa con una visión más positiva según la cual aquél se vincula a personas que actúan democrática y colectivamente, a la luz del día, trabajando por los mejores ideales (24). Es precisamente este doble concepto de poder el que nos interesa aquí, tanto en el nivel teórico (qué pensamos sobre la relación entre el conocimiento legítimo y el poder) como en el práctico (de qué modo los libros de texto encarnan dicha relación). Tanto el sentido negativo como el sentido positivo del poder nos resultan esenciales para entender estas relaciones. En su conjunto, nos indican que las discusiones sobre los libros de texto son, en realidad, una forma de *política cultural*. Afectan al núcleo de las conexiones entre las visiones culturales y el poder diferencial.

Ciertamente, nada de esto resulta nuevo para quien esté interesado en la historia de las relaciones entre los libros de texto, la alfabetización y los movimientos populares. Los libros de texto —y la aptitud para leerlos— han sido presa de la política cultural. Recordemos el caso de Voltaire, destacado filósofo de la Ilustración que quería convertirse en miembro de la nobleza. Para él, la Ilustración tenía que empezar por los «grandes». Sólo una vez que hubiera alcanzado el corazón y la mente de los altos mandatarios de la sociedad, podría introducirse en las masas inferiores. Pero para Voltaire y muchos de sus seguidores, había que tomar una precaución muy importante. Había que evitar que las masas aprendieran a leer (25).

---

(20) Para conocer algunas de las discusiones más elegantes sobre cómo necesitamos pensar acerca de estos «silencios culturales», véase Leslie Roman y Linda Christian-Smith, con Elizabeth Ellsworth (Eds.), *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*. Filadelfia, Falmer Press, 1988.

(21) Raskin, M. *The Common Good*. Nueva York, Routledge, 1986.

(22) Inglis, F. *The Management of Ignorance*, *op. cit.*, p. 142.

(23) Inglis, F. *Popular Culture and Political Power*, *op. cit.*, p. 4.

(24) *Ibidem*.

(25) Darnton, R. *The Literary Underground of the Old Regime*, *op. cit.*, p. 13.

Para otros, enseñar a «las masas» a leer podía tener un efecto más «beneficioso». Propiciaría un proceso de «civilización» en el que los grupos dominados se harían más morales, más obedientes, más sensibles a la «cultura real» (26). Para otros autores, la alfabetización produciría incluso una transformación social. Podría llevar a una «alfabetización crítica», integrada en movimientos más amplios encaminados hacia una cultura, una economía y un gobierno más democráticos (27). El doble sentido del poder del texto brota aquí claramente.

Así, actividades con las que actualmente se comprometen los alumnos todos los días, tan «simples» y básicas como leer y escribir, pueden ser al mismo tiempo formas de regulación y explotación y modos potenciales de resistencia, de celebración y de solidaridad. Esto me hace recordar el grito de Caliban: «Me has enseñado a hablar y ahora puedo aprovecharme, puedo maldecir» (28).

Este sentido contradictorio de la política del libro de texto queda más claro si nos adentramos en las aulas del pasado. Por ejemplo, los libros de texto han sido relacionados a menudo con formas de control burocrático de la vida tanto de los profesores como de los alumnos. Así, una profesora de Boston contaba en 1899 lo ocurrido, en su primer año de enseñanza, durante una visita de observación del director de la escuela. Mientras ella contemplaba con orgullo a uno de sus alumnos, que leía en alta voz una lección escogida del libro de texto, el director no mostraba tanto entusiasmo. En palabras de la profesora:

La manera correcta de leer en la escuela pública en 1899 exigía al alumno decir «página 35, capítulo 4» y, el libro en la mano derecha, las puntas de los pies formando un ángulo de cuarenta y cinco grados, la cabeza tiesa y alta y la mirada dirigida directamente hacia adelante, elevar la voz y luchar por mantener un tono fuerte y antinatural. En aquella ocasión, mantuvo la posición de los pies, la del brazo derecho y la nariz, pero no consiguió dar fuerza a la mención de la página y el capítulo (29).

El libro de texto, en este ejemplo, forma parte de un sistema de reforzamiento de un sentimiento de deber, de moralidad y de corrección cultural. Por lo demás, históricamente, muchos profesores han luchado tanto en contra como a favor del texto estandarizado. Enfrentados a clases muy numerosas, a unas condiciones de trabajo difíciles, a una formación insuficiente y, lo que es aún más importante, a la escasez de tiempo disponible para preparar el amplio abanico de materias y de alumnos que tenían encomendados, los profesores no han considerado necesariamente los libros de texto como una imposición, sino como una herramienta esencial. A las profesoras jóvenes de primaria les ayudaba a evitar la explotación (30). Resolvía una multitud de problemas prácticos. Si, por un lado, llevaba a la pérdida de cualifica-

---

(26) Batsleer, J.; Davies, T.; O'Rourke, R. y Weedon, Ch. *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class*. Nueva York, Methuen, 1985.

(27) Lankshear, C. y Lawler, M. *Literacy, Schooling and Revolution*. Filadelfia, Falmer Press, 1987.

(28) Batsleer, J.; Davies, T.; O'Rourke, R. y Weedon, Ch. *Rewriting English*, *op. cit.*, p. 5.

(29) Fraser, J. W. «Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching», en D. Warren (Ed.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*. Nueva York, MacMillan, 1989, p. 128.

(30) Apple, M. W. *Teachers and Texts*, *op. cit.*

ción, por otro, reforzaba su cualificación como docente (31). Por ello, solicitaban textos estandarizados, aun conociendo lo ocurrido a su colega de Boston y a tantas otras.

Este conflicto sobre los libros de texto estaba asociado a la cuestión más amplia de quién debía controlar el currículo de las escuelas. Los profesores, especialmente los más activos políticamente, pretendían tener en todo momento la posibilidad de opinar sobre lo que tenían que enseñar. Consideraban esto como un aspecto de una lucha más amplia por los derechos democráticos. Margaret Haley, por ejemplo, una de las líderes del primer sindicato de profesores de los Estados Unidos, fue muy consciente de la gran necesidad que había de contar con gente que trabajara contra la tendencia a convertir al profesor en «una mera pieza de la factoría cuya tarea consiste en llevar a cabo mecánicamente y sin cuestionar las ideas y órdenes de los que están investidos de autoridad y posición» (32). Los profesores tenían que luchar contra la pérdida de cualificación o, como ella lo llamaba, los métodos «factorizantes» de control patrocinados por los líderes administrativos e industriales. Defendía las asambleas de profesores como mecanismos de control de las escuelas, porque así se reducía considerablemente el inmenso poder que sobre la enseñanza y los libros de texto poseían los administradores. Citando acertadamente a John Dewey, escribió: «Si existe un solo distrito escolar de Estados Unidos en el que haya un mecanismo oficial y constitucional para someter a discusión cuestiones referentes a los métodos, a la disciplina y la enseñanza, al currículo, a los libros de texto, etc. entre las personas comprometidas en la tarea de enseñanza, yo, desde luego, lo desconozco» (33).

En este ejemplo, el control del profesor sobre la elección de los libros de texto y sobre el modo en que debían utilizarse se encuadraba en un movimiento más amplio de desarrollo de los derechos democráticos de los docentes en el trabajo. Sin ese control, los profesores serían como los trabajadores de una factoría, cuyo trabajo diario está determinado por la dirección.

Las contradictorias relaciones que los profesores han tenido con los libros de texto y el modo en que éstos han sido autorizados o desautorizados en diferentes momentos (cuando no en un mismo momento) remiten a algo interesante. Es demasiado fácil considerar que un libro o una práctica cultural lleva incorporada toda su política, «como si la llevara escrita en la frente, de una vez para siempre». Su funcionamiento político «depende —más bien— de la red social y de las relaciones ideológicas» en las que participa (34). La escritura, la lectura y el uso de los libros de texto pueden ser retrógrados o progresistas (y, a veces, una combinación de ambas tendencias) dependiendo del contexto social. Se pueden combatir los libros de texto porque forman parte de un sistema de regulación moral. Pueden combatirse tanto por ofrecer una ayuda esencial en la labor docente, como por formar parte de una estrategia más amplia de democratización.

---

(31) Para una discusión más profunda sobre la pérdida de la habilidad y la recuperación de la misma, véase M. W. Apple, *Education and Power*.

(32) Haley, M. Citado por Fraser, J. W. «Agents of Democracy», *op. cit.*, p. 128.

(33) Haley, M. *Ibid.*, p. 138.

(34) Bennett, T. «Introduction: Popular Culture and “the Turn to Gramsci”», en T. Bennett, C. Mercer y J. Woollacott (Eds.), *Popular Culture and Social Relations*. Filadelfia, Open University Press, 1986, p. 16.

Lo que hacen los libros de texto, los papeles sociales que representan para los diferentes grupos son, pues, algo *muy complicado*. Esto tiene importantes consecuencias no sólo para las decisiones políticas acerca de cómo y quién utiliza los libros de texto, sino también para las referentes a sus propias cualidades internas, a su contenido y su organización. No menos importante es la relación con el modo en que la gente lee e interpreta los libros de texto en la realidad. Es precisamente en estos problemas en los que ahora me quiero centrar.

## LA POLÍTICA DE INCORPORACIÓN CULTURAL

No podemos suponer que, porque la mayor parte de la educación haya estado ligada a procesos de estratificación (35) de clase, sexo y raza, todo el conocimiento escogido para su inclusión en los libros de texto represente simplemente relaciones, por así decirlo, de dominio cultural o acoja tan sólo el conocimiento de los grupos dominantes. Este punto exige que me exprese en términos no sólo teóricos, sino también políticos, puesto que demasiados análisis críticos sobre el conocimiento escolar —sobre lo que se incluye y excluye en los currículos de la escuela de manera abierta u oculta— escogen la salida más fácil. El análisis reductivo resulta más sencillo. Pero la realidad es compleja. Veámoslo más detalladamente.

Se ha dicho con profusión de detalles en algún sitio que la selección y la organización del conocimiento para las escuelas constituyen un proceso ideológico, un proceso que sirve a los intereses de clase y grupos sociales concretos (36). Sin embargo, como acabo de apuntar, esto no quiere decir que todo el *corpus* del conocimiento escolar sea «un reflejo especular de las ideas de la clase dominante, impuestas de forma inmediata y coactiva». En lugar de ello, «los procesos de incorporación cultural son dinámicos, reflejan tanto las continuidades como las contradicciones de esa cultura dominante y la continua reconstrucción y relegitimación de la plausibilidad de dicho sistema cultural» (37). En países como Estados Unidos, los currículos no se imponen. Son más bien el producto de conflictos a menudo intensos, de negociaciones e intentos de reconstruir el control hegemónico incorporando de forma real el conocimiento y las perspectivas de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.

Esto es evidente en el caso de los libros de texto. Cuando los grupos desfavorecidos han luchado para que su conocimiento sea incluido en los debates sobre la legitimidad cultural, en la producción de textos ha dominado una determinada tendencia. Generalmente, poco se desprende, en esencia, de los libros de texto. Los grandes marcos

---

(35) La literatura sobre este tema es voluminosa. Puede encontrarse un tratamiento más extenso en Michael W. Apple, *Education and Power*, y en Cameron McCarthy y Michael W. Apple, «Race, Class and Gender in American Educational Research» —en L. Weis (Ed.), *Class, Race and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press, 1989—.

(36) Véase Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, y Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (Nueva York, Routledge, 1991).

(37) Luke, A. *Literacy, Textbooks and Ideology*, *op. cit.*, p. 24.

ideológicos no experimentan cambios muy marcados. Los editores sufren una presión constante y considerable para que incluyan *más* elementos en sus libros. De esta forma, tal vez los *temas* progresistas se mencionen, pero no se desarrollan en profundidad (38). El dominio se mantiene, así, a través del compromiso y del proceso de «mención».

Merece la pena citar en toda su extensión las ideas de Tony Bennett sobre el proceso por el cual las culturas dominantes se convierten en tales.

La cultura dominante no obtiene apoyo imponiéndose a las culturas de grupos subordinados como si fuera una fuerza externa y ajena, sino acercándose a ellas, remodelándolas, apoderándose de ellas y, con ellas, también de la gente, cuya conciencia y experiencia pasa a definirse en sus términos por asociación con los valores e ideologías de los grupos dominantes de la sociedad. Estos procesos no borran las culturas de los grupos subordinados ni le roban a la «gente» su «verdadera cultura»: lo que hacen es arrastrar a esas culturas a un terreno ideológico y cultural en el que pueden ser desconectadas de cualquier impulso radical que las hubiera alimentado (pero que no necesitan) y conectadas así con tendencias culturales e ideológicas más conservadoras o, a menudo, claramente reaccionarias (39).

En algunos casos, la «mención» puede funcionar exactamente en este sentido, integrando elementos selectivos en la tradición dominante mediante su estrecha asociación con los valores de los grupos de poder. En otras ocasiones, sin embargo, esta estrategia no tiene éxito. Las culturas opositoras pueden, a veces, utilizar los elementos de la cultura dominante contra los grupos mencionados. Bennett continúa describiendo cómo funcionan las culturas opositoras.

Del mismo modo, la resistencia a la cultura dominante no toma la forma de una campaña prefijada y constantemente a punto de estallar por parte de la cultura opositora —siempre presente, pero que necesita salir a la superficie de vez en cuando—. Los valores culturales opositores se forman y configuran sólo en el contexto de su lucha con la cultura dominante, una lucha que puede tomar prestados algunos de los recursos de ésta y que debe cederle algún terreno si quiere ser capaz de conectar con ella —y, por ende, con aquéllos cuya conciencia y experiencia está en parte configurada por ella—, volverla sobre sí misma, quitarle la corteza y crear un espacio dentro de ella y contra ella en el que los valores contradictorios puedan tener eco, resonar y ser oídos (40).

De hecho, algunos libros de texto tienen esos «ecos» progresistas en su interior. No sólo hay derrotas en la política del conocimiento oficial, también hay victorias. A veces, por supuesto, se consigue crear un espacio en el que no sólo dichos valores contradictorios pueden efectivamente «tener eco, resonar y ser oídos», sino que además transforman todo el espacio social. Crean tipos de gobierno totalmente

---

(38) Tyson-Bernstein, H. *A Conspiracy of Good Intentions*, *op. cit.*, p. 18.

(39) Bennett, T. «The Politics of the "Popular" and Popular Culture», en T. Bennett, C. Mercer y J. Woolacott (Eds.), *Popular Culture and Social Relations*, *op. cit.*, p. 19.

(40) *Ibid.*

nuevos, nuevas posibilidades de organizaciones políticas, económicas y culturales democráticas. En estas situaciones, el papel de la educación adquiere una importancia todavía mayor, ya que el nuevo conocimiento, la nueva ética y la nueva realidad intentan reemplazar los antiguos. Ésta es una de las razones por las que aquellos de nosotros que nos comprometemos con las culturas más participativas y democráticas, dentro y fuera de las escuelas, debemos prestar gran atención a los cambios que se producen en el conocimiento oficial en aquellos países que han intentado derrocar su herencia elitista y colonial. En ellos, la política sobre los libros de texto adquiere una importancia especial, ya que éstos representan con frecuencia un intento claro de ayuda a la creación de una nueva realidad cultural.

Nuevos contextos sociales, nuevos procesos de creación de libros de texto, nuevas políticas culturales, una transformación de las relaciones de autoridad, un nuevo modo de leer los libros de texto...; todos estos factores, en su conjunto, pueden desarrollarse y ayudar a la evolución de un sentido más positivo que negativo del poder del libro de texto. Pueden empezar a desarrollarse unas relaciones menos reguladoras y más emancipadoras de éste, con las personas reales; posibilidad que se ha hecho real en muchos programas de alfabetización crítica que han producido tal impacto positivo en muchos países de todo el mundo. En estos casos, la gente ayuda a crear sus propios libros de texto, que representan su incipiente poder de controlar sus propios destinos.

No obstante, no debemos pecar aquí de exceso de romanticismo. Estas transformaciones de la autoridad cultural y de los mecanismos de control e incorporación no son fáciles.

Por ejemplo, es evidente que las ideas y los valores de las personas no están directamente establecidos por las concepciones del mundo que tienen los grupos dominantes y, sin duda, podrían aducirse muchos ejemplos de creación de alternativas realistas y viables a la cultura y los libros de texto dominantes. Por lo demás, debemos reconocer que en muchos países se tergiversa la distribución social de lo que se considera conocimiento legítimo. Las instituciones sociales directamente implicadas en la «transmisión» de ese conocimiento, como las escuelas y los medios de comunicación, *están* basadas y estructuradas por las propias desigualdades de clase, sexo y raza que organiza la sociedad en la que vivimos. El área de la producción simbólica no está reñida con las relaciones desiguales de poder que estructuran otras esferas (41).

Por hablar sólo de las relaciones de clase (aunque lo mismo se podría decir sobre la raza y el sexo), Stuart Hall, uno de los analistas más profundos de la política cultural, nos dice:

Las concepciones dirigentes y dominantes del mundo no determinan directamente el contenido mental de las ilusiones que supuestamente llenan la mente de las clases dominantes. Pero el círculo de las ideas dominantes *sí* acumula el poder simbólico

---

(41) Hall, S. «The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists», en C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, University of Illinois Press, 1988, p. 44.

para componer y clasificar el mundo para los demás; sus clasificaciones adquieren no sólo el poder constrictivo de dominar sobre otras maneras de pensar, sino también la autoridad inicial del hábito y el instinto. Las ideas dominantes se convierten en el horizonte de lo que se da por supuesto: lo que el mundo es y cómo funciona en todos los asuntos prácticos. Las ideas dirigentes pueden dominar otras concepciones del mundo social determinando el límite de lo que se considera racional, razonable, creíble, así como lo que se puede decir y pensar dentro de los vocabularios dados, de motivo y de acción, que están a nuestra disposición. Su dominio reside precisamente en el poder que tienen para contener el razonamiento y el cálculo de otros grupos sociales dentro de sus límites, para enmarcarlos en el círculo de su pensamiento (42).

En Estados Unidos se ha producido exactamente un movimiento de estas características. Los grupos dominantes —en realidad, una coalición de modernizadores económicos, a los que se ha dado en llamar antiguos humanistas, y de intelectuales neoconservadores— han intentado crear un consenso ideológico sobre la vuelta al conocimiento tradicional. Los «grandes libros» y las «grandes ideas» de la «tradicición occidental» conservarán la democracia. Si se volviera a la cultura común que hizo de este territorio un gran país, las escuelas elevarían el nivel de éxito y disciplina de los alumnos, aumentarían su competitividad internacional y, por último, reducirían el desempleo y la pobreza.

Esta posición, reflejada en las problemáticas visiones educativas y culturales de libros como el de Bloom, *The Closing of the American Mind*, o el de Hirsch, *Cultural Literacy* (43), queda aún más clara en algunas citas del anterior Secretario de Educación, William Bennett. Según su punto de vista, por fin estamos saliendo de una crisis en la que «despreciamos y negamos gran parte de lo mejor de la educación americana». Durante un tiempo «simplemente dejamos de hacer las cosas bien (y) permitimos un asalto a las costumbres intelectuales y morales». Ese asalto en el actual estado de la educación ha llevado a las escuelas a desviarse de los «principios de nuestra tradición» (44).

Pero según Bennett, «la gente» ha empezado a despertar: «En la década de los ochenta arraigó un movimiento de reforma educativa que ha generado una renovada dedicación a la excelencia, el carácter y los fundamentos (...) Hay motivos para el optimismo» (45). ¿Por qué? Porque: «El debate nacional sobre la educación se centra ahora en asuntos verdaderamente importantes: dominio de los conocimientos básicos, ... insistencia en altos niveles y expectativas, garantía de la disciplina en el aula, transmisión del alcance de nuestros principios morales y políticos y educación del carácter de nuestros jóvenes» (46).

Nótese el uso de «nosotros» y «la gente» en este texto. Nótese también cómo se supone el consenso sobre los «conocimientos básicos» y sobre los «fundamentos» y la consideración «romántica» del pasado tanto en las escuelas como en toda la socie-

---

(42) *Ibid.*

(43) Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. Nueva York, Simon and Schuster, 1987.  
Hirsch, E. D. Jr. *Cultural Literacy*. Nueva York, Houghton-Mifflin, 1986.

(44) Bennett, W. *Our Children and Our Country*. Nueva York, Simon and Schuster, 1988, p. 9.

(45) *Ibid.*, p. 10.

(46) *Ibid.*

dad. El uso de estos términos, el intento de acoger a la gente bajo la bóveda de la restauración conservadora son aspectos muy inteligentes desde el punto de vista retórico. Lo cierto es que muchas personas de Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países —en los que los gobiernos de derecha han trabajado muy activamente en la transformación de lo que debe tratar la educación— empiezan a darse cuenta de que esta incorporación ideológica no está teniendo precisamente poco éxito en la esfera política y entre aquellos cuyos conocimientos y valores son los que deben enseñarse (47).

Si este movimiento se abre camino, los libros de texto disponibles y el conocimiento en ellos incluido representarán, sin duda alguna, una pérdida fundamental para muchos grupos que habían conseguido introducir su conocimiento y su cultura de forma más directa en el *corpus* del contenido legitimado en las escuelas. Es indudable, asimismo, que las ideologías que dominen en el futuro el conocimiento oficial representarán una orientación considerablemente más elitista que la que tenemos ahora.

Sin embargo, tal vez no sea correcto emplear la expresión «sin duda». La situación es, en realidad, mucho más compleja de lo que parece, según hemos aprendido de muchos de los métodos más modernos para interpretar los mensajes sociales «encontrados» en los libros de texto.

Allan Luke ha tratado estos problemas de modo muy persuasivo. Lo mejor será citarle aquí extensamente:

Un gran peligro de la investigación sobre la sociología del currículo ha sido la predisposición a aceptar la forma del libro de texto como un simple medio auxiliar para expresar un contenido ideológico deliberado: aquél, descrito en términos de metáforas, imágenes o ideas claves dominantes; éste, descrito en términos de la suma total de valores, creencias e ideas que puede considerarse que constituyen una falsa conciencia. Porque muchos análisis de contenido suponen que el texto refleja una posición ideológica concreta que, a su vez, puede conectarse con intereses de clase específicos... Se basan en la posibilidad de una identificación directa del conocimiento escolar determinado con ideas de las clases dominantes representadas en los libros de texto. Incluso aquellas críticas que han reconocido que la ideología incluida en los códigos de los libros de texto curriculares puede reflejar el carácter contradictorio interno de una cultura dominante han acostumbrado a despreciar la necesidad de un modelo de análisis textual más complejo, un modelo que no suponga que el libro de texto es simplemente una representación legible, literal, de una versión «ajena» de la realidad social, del conocimiento objetivo y de las relaciones humanas. Porque los libros de texto no siempre pretenden comunicar lo que dicen (48).

Estos elementos son importantes, ya que demuestran que necesitamos modelos de análisis textual más complejos y matizados. Aparte de que, evidentemente, *no* debamos mostrarnos optimistas sobre los efectos de la restauración conservadora en los libros de texto y el currículo, si éstos no representan simplemente las creencias

---

(47) Apple, M. W. «Redefining Equality...», *op. cit.*

(48) Luke, A. *Literacy, Textbooks and Ideology, op. cit.*, pp. 29-30.

dominantes de forma directa y si las culturas dominantes poseen contradicciones, fisuras e incluso elementos de la cultura de grupos populares, entonces nuestra lectura de lo que es el conocimiento «en» los libros de texto no podrá llevarse a cabo aplicando una simple fórmula.

En este sentido, podemos afirmar, por ejemplo, que el significado de un texto no es necesariamente intrínseco al mismo. Tal como dicen las teorías postestructuralistas, el significado «es el producto de un sistema de diferencias en el que se articula el texto». No existe «un texto», sino muchos. Cualquier texto está abierto a múltiples lecturas. Se pone así en entredicho la posibilidad de determinar los significados políticos de un texto «a través de un encuentro directo con él». Se plantean, asimismo, serias dudas sobre la posibilidad de entender completamente el texto aplicando mecánicamente cualquier procedimiento interpretativo. Los significados pueden ser, y son, múltiples y contradictorios, y hemos de estar siempre dispuestos a «leer» nuestras propias lecturas de un texto, a interpretar nuestras propias interpretaciones de lo que significa (49). Responder a la pregunta «de quién es el conocimiento» que se encuentra en un libro de texto no es, por lo que parece, nada fácil; por mucho que a la derecha le guste reducir la gama de significados posibles.

Si esto es verdad en cuanto a nuestras interpretaciones sobre lo que hay en los libros de texto, lo es igualmente para los alumnos que se sientan en la escuela o en su casa y que leen (o en muchos casos no leen) los propios libros. Quiero hacer hincapié en este punto, no sólo en los niveles teórico y político, como hasta ahora, sino también en el nivel práctico.

No podemos suponer que lo que se encuentra «en» los libros de texto es lo que realmente se enseña. Tampoco podemos suponer que lo que se enseña se aprende realmente. Los profesores poseen una larga historia como mediadores y transformadores del material de los libros de texto que emplean en las aulas. Los alumnos aportan sus propias biografías, marcadas por su clase, sexo o raza. También ellos aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente lo que se considera conocimiento legítimo. Tal como han demostrado los etnógrafos críticos de las escuelas, los alumnos (y profesores) no son vasijas vacías en las que se introduzca el conocimiento. Más que lo que Freire ha llamado «banco» de educación (50), los alumnos son constructores activos de significados de la educación con la que se encuentran (51).

Podemos hablar de tres vías a través de las cuales la gente puede responder potencialmente a un texto: el dominio, la negociación y la oposición. En la lectura dominante de un texto aceptamos los mensajes en su valor superficial. En la respuesta

---

(49) Grossberg, L. y Nelson, C. «Introduction: The Territory of Marxism», en C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and The Interpretation of Culture*, op. cit., p. 8.

(50) Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York, Herder and Herder, 1973.

(51) Véase, por ejemplo, Willis, P. *Learning to Labor*, Nueva York, Columbia University Press, 1981; McRobbie, A. «Working Class Girls and the Culture of Femininity», en Women's Studies Group (Ed.), *Women Take Issue*, Londres, Hutchinson, 1978, pp. 96-108; Everhart, R. *Reading, Writing and Resistance*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1983; Weis, L. *Between Two Worlds*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1985; y Trudell, B. *Constructing the Sexuality Curriculum-in-Use* (tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin-Madison, 1988). La lista podría continuar.

negociada, el lector puede enfrentarse a una reivindicación determinada, pero acepta el conjunto de las tendencias o interpretaciones del texto. Finalmente, la respuesta opositora rechaza esas tendencias e interpretaciones dominantes. El lector se «recoloca» en relación con el texto y adopta la posición del oprimido (52). Naturalmente, éstos son tan sólo prototipos ideales, y muchas respuestas pueden ser combinaciones contradictorias de los tres. Pero la cuestión reside en que no sólo los propios textos tienen elementos contradictorios, también las audiencias *construyen* sus propias respuestas a los textos. No reciben textos de forma pasiva, sino que los leen basándose en su propia clase, su raza, su sexo y su experiencia religiosa.

Queda mucho por investigar sobre la aceptación, la interpretación, la reinterpretación y el rechazo parcial y/o total de los libros de texto por parte de los alumnos. Aunque existe una cierta tradición en ese tipo de investigaciones (la mayoría de ellas muy buenas), gran parte de las dedicadas a la educación adopta un tono excesivamente «psicologizante». Se refieren más a cuestiones de aprendizaje y de rendimiento que a los problemas, igualmente importantes y fundamentales, de a quién corresponde el conocimiento que están aprendiendo y negociando los alumnos, o al que se están oponiendo, y cuáles son las raíces y los efectos socioculturales de estos procesos. Por lo demás, no podemos comprender por completo el poder del libro de texto (cómo actúa ideológica y políticamente, o educativamente en este caso), si no tomamos muy en serio el modo en que los alumnos lo leen realmente, no sólo de forma individual, sino también como miembros de grupos sociales con sus culturas e historias concretas (53). Cada libro presenta así múltiples textos; esto es, múltiples contradicciones internas, lecturas y usos. Los libros de texto —ya se trate de los libros graduados por niveles, tan apreciados por los sistemas escolares, o de los libros de relatos, publicaciones comerciales o materiales alternativos que utilizan los profesores como complemento o en lugar de aquéllos— forman parte de una compleja historia de política cultural. Pueden significar autoridad (no siempre legitimada) o libertad.

Reconocer esto es, pues, reconocer que nuestra labor democrática y como educadores de crítica es, en sí, una labor política. Debemos reconocer y comprender la extraordinaria capacidad de las instituciones dominantes para regenerarse a sí mismas, «no sólo en sus fundamentos y estructuras materiales, sino también en el corazón y la mente de la gente». Sin embargo, al mismo tiempo, no debemos perder de vista el poder que tienen las organizaciones populares, la gente real, para luchar, resistir y transformarlos (54). La autoridad cultural, lo que se considera conocimiento legítimo, las normas y los valores que se representan en el currículo oficialmente patrocinado de la escuela son ámbitos en los que se autoelaboran las relaciones positivas y negativas de poder que rodean el texto. Y todas ellas atañen a las esperanzas y los

---

(52) Modleski, T. «Introduction», *Studies in Entertainment*. Bloomington, Indiana University Press, 1986, p. 11.

(53) Véase Ellsworth, L. «Illicit Pleasures: Feminist Spectators and *Personal Best*», en L. Roman y L. Christian-Smith, con E. Ellsworth, *Becoming Feminine*, *op. cit.*, pp. 102-119; Ellsworth, E. «Why Doesn't This Feel Empowering?», *Harvard Educational Review*, 59, 1989, pp. 297-324; y Christian-Smith, L. *Becoming a Woman Through Romance*, *op. cit.*

(54) Batsleer, J.; Davies, T.; O'Rourke, R. y Weedon, Ch. *Rewriting English*, *op. cit.*, p. 5.

sueños de gente real, inmersa en instituciones reales y en relaciones de desigualdad reales.

Por todo lo que acabo de decir, es evidente que me opongo a la idea de que pueda existir una autoridad textual, un conjunto de «datos» definitivo, divorciado de su contexto de relaciones de poder. Una «cultura común» nunca puede ser una extensión a todos de lo que significa y cree una minoría. Lo que más bien requiere, y de forma crucial, no es la estipulación y la incorporación a los libros de texto de listas y conceptos que nos hagan «culturalmente alfabetos», *sino la creación de las condiciones necesarias para que todo el mundo participe en la creación y la recreación de significados y valores*. Requiere un proceso democrático en el que las personas —no sólo las que se consideran los guardianes intelectuales de la «tradición occidental»— puedan participar en la deliberación de lo que se considera importante (55). Ni que decir tiene que ello implica la eliminación de los obstáculos materiales reales —poder desigual, riqueza, tiempo para la reflexión— que entorpecen el camino de dicha participación (56).

La sola idea de que exista un conjunto de valores que deban guiar la «tradición selectiva» puede ser un gran peligro, especialmente en contextos de poder diferencial. Tomemos, por ejemplo, una famosa frase, expuesta en un edificio público no menos famoso, que rezaba: «Sólo hay un camino hacia la libertad. Sus jalones son la obediencia, la diligencia, la honradez, el orden, la limpieza, la templanza, la verdad, el sacrificio y el amor al país». Seguramente muchas personas estarán conformes con gran parte de los sentimientos representados en estas palabras. Pero acaso tenga interés también señalar que el edificio en el que aparecía expuesta esta frase era el bloque de administración del campo de concentración de Dachau (57).

Debemos preguntarnos, pues: ¿Estamos trabajando en la creación de libros de texto muertos y de mentes muertas? Si aceptamos el título de educadores —con todo el compromiso ético y político que ello conlleva—, creo que ya sabemos cuál debe ser la respuesta (58).

---

(55) El nuevo prefacio a la segunda edición del libro de Apple titulado *Ideology and Curriculum* trata de ello más detalladamente.

(56) Williams, R. *Resources of Hope*. Nueva York, Verso, 1989, pp. 37-38.

(57) Horne, D. *The Public Culture*. Dover, NH, Pluto Press, 1986, p. 76.

(58) En la publicación de Michael W. Apple y Linda Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook* (Nueva York, Routledge, 1991), aparece una versión ampliada de este trabajo.

# E S T U D I O S

## TIEMPO Y EDUCACIÓN. LA FORMACIÓN DEL CRONOSISTEMA. HORARIO EN LA ESCUELA ELEMENTAL (1825-1931)

AGUSTÍN ESCOLANO (\*)

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo complementa otro, publicado con anterioridad en este mismo medio, en torno a las relaciones entre tiempo y educación en el contexto de los orígenes y la configuración organizativa de nuestra escuela elemental a lo largo del pasado siglo y del primer tercio del presente (1). En aquél se analizó la genealogía de la estructura del tiempo largo, es decir, el proceso histórico que condujo a la organización del calendario académico del curso, unidad básica del cronosistema de la educación formal que, sin apenas variaciones, ha llegado hasta nosotros como un orden de categorías aceptado comúnmente como mecanismo de racionalización de la duración escolar. Este nuevo estudio intenta completar el anterior examinando, dentro del mismo marco histórico, la génesis y la formación de los modelos del tiempo escolar corto, esto es, de los cronosistemas de periodización de las actividades educativas que se llevaban a cabo en la vida cotidiana de las instituciones, objetivados en los horarios semanales y en los diarios (unidades fundamentales como microtiempos pedagógicos). Este nivel de análisis de la temporalidad escolar aproxima, más que el análisis relativo al almanaque, al conocimiento de ciertos aspectos de la intrahistoria de la educación institucional, toda vez que los patrones de temporalización de la acción educativa reflejan, al mismo tiempo que la distribución de los trabajos y los días, algunas dimensiones del programa y determinadas pautas metodológicas, así como otras cuestiones relacionadas con la disciplina y la organización de los establecimientos de enseñanza. La historia del tiempo escolar, en este registro de la duración breve, enlaza, pues, al menos en parte, con la historia del *curriculum* y de las instituciones.

Por otro lado, es preciso señalar que, al igual que en la definición del calendario como elemento estructural de la educación formal, la determinación del horario

---

(\*) Universidad de Valladolid.

(1) Escolano, A.: «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar». *Revista de Educación*, n.º 298, pp. 55-79.

escolar no es una decisión técnica de carácter neutro. El orden asignado a las materias, la duración relativa atribuida a cada una de ellas en la distribución del tiempo disponible, el apunte de recreos y pausas en el proceso, el énfasis con el que se diferencian las diversas rúbricas curriculares según algunas variables (sexo, medio social, tipo de centro, etc.) y otras cuestiones apoyan la consideración del horario escolar como un documento en cuyos registros se expresa no sólo una geometría funcional y mecanicista, sino también todo un conjunto de valoraciones culturales y sociales que definen e instituyen un determinado discurso pedagógico. ¿Por qué las sesiones de trabajo se abren y cierran con las oraciones de entrada y de salida? ¿Qué significado tiene que las «labores de hogar» puedan llegar a alcanzar, en determinados casos, una ponderación horaria casi equivalente a la suma de los tiempos parciales destinados a la lectura, la escritura y el cálculo en las escuelas de niñas? ¿A qué racionalidad respondería la secuencia objetivada en el siguiente convoy temporal: doctrina cristiana-escritura-lectura-descanso-urbanidad-canto? ¿Cuándo se intercalan las pausas y los recreos y qué duración se les otorga? Estas y otras preguntas suscitan cuestiones relacionadas con el ritualismo académico, el «higienismo», los criterios de valor y los condicionamientos sociales que forman los modos de producción del tiempo escolar y los discursos pedagógicos que en ellos subyacen. Los responsables de las decisiones sobre las prescripciones horarias operan desde supuestos que tienen que ver con los sistemas de vida cotidiana vigentes, las tradiciones de la «liturgia» escolar y de otros órdenes disciplinarios, los valores dominantes y las teorías higiénico-pedagógicas de la época. De ahí que el estudio de los esquemas de periodización del trabajo escolar no sea un mero ejercicio formal de erudición historiográfica, sino una investigación necesaria para explicar la génesis de las estructuras que ha ido adoptando nuestra escuela en su proceso de consolidación como institución educativa y social.

Hay otros dos puntos que deben ser subrayados en estas consideraciones introductorias: la función que los horarios escolares han desempeñado como marcos reales para la experiencia infantil del tiempo y la valoración de los códigos y pautas temporales como microsistemas de control y poder. A estas cuestiones nos hemos referido en el trabajo anteriormente citado, por lo que aquí nos limitaremos a enfatizar el papel que juegan estas estructuras del tiempo escolar corto como mecanismos de aprendizaje e influencia.

Los niños, al experimentar los horarios escolares, interiorizan las primeras pautas organizadas del tiempo (junto a las que aprenden en la convivencia familiar). De este modo, los trabajos escolares, las horas y los días se constituyen en marcos de aprendizaje y mecanismos para la autorregulación de los comportamientos de la infancia. El cronosistema escolar sirve, así, para ajustar el «reloj biológico» y los biorritmos a un sistema social y cultural. Levantarse a una misma hora para acudir a la escuela con la puntualidad prescrita, donde se pasa cada mañana revista al aseo personal; seguir un programa de trabajo organizado en períodos con criterios precisos y estables; disfrutar de recreos planificados en la disciplina institucional; retornar a casa al finalizar cada sesión o jornada e interrumpir este proceso cada siete días son hechos que suponen regular la espontaneidad con un orden normativo del tiempo. Aprender este orden puede comprometer toda la primera infancia; y la historia de la configuración de los tiempos escolares implica intereses más generales que afectan a temas

relacionados con la antropología cultural y la historia social. Los cuadros horarios semanales y diarios de las instituciones son algo más que un sistema formal de organización de la educación, toda vez que operan como mediadores de socialización entre la biología y la cultura.

Finalmente, hay que resaltar el papel que las estructuras temporales de la escuela han jugado como microsistemas de control, poder e influencia. Las pautas basadas en la regularidad o el ritmo del tiempo, diseñadas sobre duraciones muy cortas y repetitivas, comunes a la disciplina de la escuela y a la de otros establecimientos, son mecanismos de control institucional ordenados por determinadas instancias de poder, no siempre visibles. Estos esquemas, instrumentados a través de métodos tradicionales o de modelos modernos (como el taylorismo), han configurado un orden escolar uniforme y rígido que induce comportamientos disciplinados y asegura la acomodación de éstos a los imperativos de control social. De la seguridad que inspira este sistema derivan, entre otras cosas, la inercia en favor de su mantenimiento y la inflexibilidad para transformar los horarios fijos por las innovaciones sugeridas desde las experiencias del tiempo escolar móvil. Este mismo conservadurismo, que es expresión de determinadas tradiciones de poder e influencia, puede observarse en otros órdenes disciplinarios, como el litúrgico, el militar o el penitenciario, en los que, al igual que en el educativo, se perpetúan rígidos mecanismos de distribución y uso del tiempo.

La semana y el día son los módulos convencionales del tiempo escolar corto. La semana, al igual que el año, el mes o el día, es una unidad de cómputo tradicional que afecta a todos los sistemas de organización de la vida colectiva, y también de la vida escolar. Establecida por los hebreos, quienes la adoptaron, al parecer, de los caldeos, son pocos los pueblos que la ignoran, y su universalidad, junto a sus posibilidades de aplicación polivalente, hace de ella, como destaca Le Goff, la gran invención humana en el calendario. La semana impone un ritmo en el devenir de las actividades, interrumpe regularmente, cada siete días, los trabajos y los procesos de la vida cotidiana y fija un tiempo libre para el reposo, la fiesta y el culto. Su duración se ha adaptado muy bien a los ritmos biológicos de los individuos y a las necesidades económicas de la sociedad, no sólo en las culturas tradicionales agrarias, sino también en las industrializadas y modernas (2). El orden académico la ha asumido igualmente, sin dificultades, como patrón temporal básico en la periodización del tiempo escolar y en la coordinación de éste con los demás cronosistemas de la vida pública y la privada.

El día es, asimismo, otra de las unidades básicas de la temporalización, la célula mínima del tiempo del calendario en la que, además de sucederse la vigilia y la noche, se da cabida al estudio y al descanso, al trabajo y al ocio.

La semana y el día, como el año, son tiempos cíclicos que en su mecánica repetición, basada en el continuo retorno, permiten ritualizar las actividades educativas, esto es, convertirlas en rituales conforme a un orden formal que llega a interiorizarse

---

(2) Le Goff, J. (1991): *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Paidós, pp. 212-213.

## LÁMINA I

La lectura del reloj. Páginas del libro de García Loygorri (36-37), en las que se presenta el modelo de «reloj del niño», más adecuado para el aprendizaje de este instrumento que los relojes ordinarios por las razones que se exponen

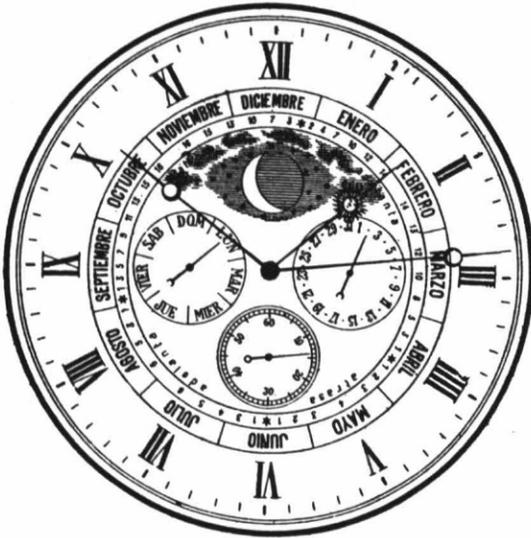


FIGURA 5.<sup>a</sup>

2.º La poca diferencia aparente en el largo de las agujas, sobre todo en algunas de sus posiciones.

3.º La falta de un signo al alcance de la aguja horaria que marque el punto culminante de cada hora y el límite que separa dos consecutivas.

4.º La omisión de los guarismos contadores de los minutos y, en caso contrario,

5.º La inutilidad del número 60, que expresa una cantidad de minutos que no se enuncia en la lectura\*.

### 8. — El Reloj del niño

Un cuadrante como el representado en la figura 6.<sup>a</sup> libre de las deficiencias apuntadas, sería apropiado para los relojes de los niños.

### 7. — Defectos y dificultades

La mayoría de los relojes se hacen de difícil inteligencia para los niños por la forma defectuosa de sus cuadrantes, en los cuales puede observarse:

1.º La escasa separación entre las escalas horaria y minutería.

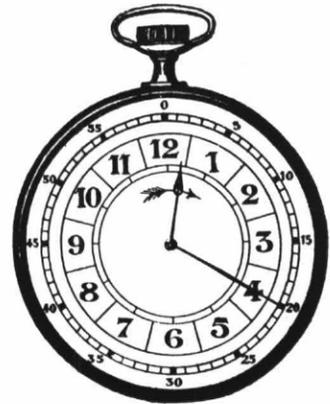


FIGURA 6.<sup>a</sup>

\* A causa de estas dificultades no suelen llegar los niños a valerse del reloj hasta cumplir los ocho años.

como una cronología «natural». Todas las jornadas comienzan y finalizan con la oración. La revista del aseo se efectúa cada día a la misma hora. Todos los lunes se inicia el estudio con idéntica actividad. La secuencia de los trabajos de la semana o del día está desde el principio perfectamente establecida. Nada, pues, puede improvisarse en esta liturgia académica de los microtiempos que asegura la influencia cultural y el control social de los individuos. La escuela, con sus trabajos y sus días, al ritmar la duración, posibilita el aprendizaje del orden del tiempo. A veces, incluso, adopta el tiempo como objeto de enseñanza, como pretende el manual que preparó para este fin García Loygorri en 1920. *La lectura del reloj*, libro que el autor dedicaba al Infante don Juan, mostraba un sistema al que denominaba «clave horológica» y que serviría de método intuitivo y racional para el conocimiento de este universal mecanismo de medida del tiempo por parte de los niños (3).

Este original reloj no sólo enseñaba a usar el tiempo, sino que además aludía a diversos aspectos sobre la historia de la medida del tiempo e introducía textos alusivos a los valores instructivos y morales que la experiencia de la duración podía desarrollar en la infancia.

## 2. LA FORMACIÓN DEL HORARIO ESCOLAR

### 2.1. *El tiempo escolar en la escuela tradicional*

Las primeras definiciones del tiempo escolar corto se encuentran en los textos políticos y en los tratados pedagógicos del XIX. Unos suelen limitarse a establecer la duración de la jornada escolar, señalando sus límites; otros ofrecen modelos teórico-prácticos de distribución del trabajo de acuerdo con los sistemas y métodos de enseñanza que se seguían en la época.

El primer documento legislativo que alude de forma explícita a la distribución del tiempo escolar —texto que tuvo vigencia efectiva— es el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino* de 1825 (4). Este Plan, preparado por Calomarde para la puesta en marcha del programa educativo del absolutismo fernandino e inspirado en muchos de sus pormenores en las ordenanzas, los programas y métodos seguidos por los escolapios (a los que se alude reiteradas veces en el articulado), dedica todo el título IV a precisar los tiempos escolares. Tras señalar, primero, los límites del curso académico y los días de vacación y fiesta del almanaque o calendario —aspecto que ya glosamos en nuestro trabajo anterior—, se detiene en describir la distribución del tiempo diario y la programación de actividades que desarrollar en cada sesión y en cada clase por el maestro y los niños.

Según el documento anterior, la jornada escolar se articulaba en dos sesiones de tres horas, una por la mañana y otra por la tarde. El horario de entrada y de salida

---

(3) García Loygorri, C. (1920): *La lectura del reloj*. Madrid, Edición del autor, pp. 36-37.

(4) *Plan y Reglamento general de escuelas de primeras letras*. Madrid, Imprenta Real, 1825.

era fijado por las Juntas de Capital o de Pueblo según la variedad de las estaciones, los climas u otras circunstancias locales. La norma, como veremos, planifica con riguroso detalle el orden que seguir en las actividades:

A la hora señalada deberán estar reunidos todos los niños; y dando principio por las preces (...), el Maestro y el Pasante (...) tomarán las lecciones de las respectivas clases de que consta el aula de leer, empleando una hora en este ejercicio. Mientras se toma la lección a los de la tercera clase, los niños más aventajados y escogidos por el Maestro enseñarán (...) a los del abecedario y silabeo: irán aprendiendo éstos en la segunda hora algunas oraciones (...), y otros leerán y aprenderán alguna lección (...). En dar estas lecciones se empleará la última hora. En este aula o clases de leer se repetirán por la tarde los mismos ejercicios de la mañana. En el aula o clases de escribir se principiará por la mañana cortando plumas el Maestro o el Pasante; y mientras que el uno se ocupa en esto, otro irá tomando las lecciones a las dos clases en que está dividida el aula de escribir (...). La segunda hora se empleará en escribir; y durante este tiempo el Maestro no perderá de vista a los niños (...). En la última hora se darán, alternando por días, lecciones de rudimentos de Gramática castellana, de Ortografía y de Aritmética (...); pero se dedicarán exclusivamente las tardes de los Miércoles y Sábados a la explicación más extensa de la doctrina cristiana (...) (5).

El Reglamento continúa exponiendo con la misma minuciosidad el horario y el programa: los jueves por la mañana, caligrafía; los sábados, también en la mañana, corrección de planas. En el aula de escritura, por la tarde, revisión de plumas, lecciones sobre libros (1.ª clase) y manuscritos (2.ª clase); por la mañana, urbanidad. Mientras los maestros enseñan aritmética, en los días que corresponde, el niño más sobresaliente de la última clase enseña a los de otra en el encerado la formación de letras. Entre tanto, el maestro atenderá a unos y a otros, «sin perderlos de vista, y ayudándolos en todas sus operaciones». En las escuelas sin pasante, se distribuirá el trabajo de tal forma que «todos los niños estén ocupados, cada uno en su respectiva clase» (6).

He aquí un orden del tiempo minuciosamente trazado que incluye todo un sistema de enseñanza. Un ordenamiento que, por lo que se refiere a la división de la duración, recoge tradiciones bien acrisoladas —la doble sesión de tres horas y la hora como unidad básica (7)— en las que se integra un método o modelo de trabajo que funciona como un mecanismo perfecto, regido por el maestro, el pasante y los auxiliares, pero capaz de funcionar *more geometrico* con la sola tutela o vigilancia de éstos y en cualquier escuela de cualquier lugar. Una temporalización que, además, sólo atiende al trabajo académico, sin previsión alguna para el descanso, la disfunción o la provisionalidad. Esta obsesión mecanicista queda bien reforzada con la advertencia que el Reglamento hace más adelante al exigir a los Ayuntamientos que provean a las escuelas, en caso de vacante, de maestros interinos «para que ni un solo día se interrumpa la enseñanza» (8); así como la consideración del descanso como estímulo,

---

(5) *Ibidem*, arts. 61-66.

(6) *Ibidem*, arts. 67-71.

(7) Husti, A. (1987): *Temps mobile*. París, INRP, pp. 118-119.

(8) *Plan y Reglamento...*, *op. cit.*, art. 91.

al valorar como premio la concesión a todos los niños de las escuelas que obtuvieran notables resultados de «algunos días de asueto, los que nunca pasarían de cuatro» (9).

Por lo demás, la organización del tiempo se configura siguiendo las pautas que en diferentes modelos de *ratio studiorum* ya estableciera la modernidad en los colegios fundados por los reformadores. La hora es, como hace notar Husti, la duración única, ya se use para enseñar lengua o matemáticas, ya sea en escuelas elementales o en colegios de secundaria. La repetición de las horas y semanas de forma invariable conduce a una estructura del tiempo fijada anticipadamente para todo un año y anclada en la inmovilidad, como las construcciones de corte newtoniano y las reglas monásticas, en las que se podrían encontrar seguramente algunas raíces de su origen y su fundamento (10). La hora y la doble sesión de tres horas constituyen la pauta que, inspirada en el *modus parisiensis* de la época, adoptarían los colegios en el siglo XVI (Montaigu, Navarra, Cluny, Estrasburgo...). Es el patrón que seguirá la *Ratio* en los colegios de jesuitas durante los siglos XVI, XVII y XVIII, y el que se impondrá en los establecimientos de la mayor parte de los colegios de Europa hasta que las reformas metodológicas de principios del XIX exigieran su revisión (11). Con las particularidades del caso, como la reducción de la sesión a dos horas y media y otras reglas del método y la convivencia, el orden del tiempo en las Escuelas Pías, ritmado con una gran «inmutabilidad de horarios y costumbres» a lo largo del XVIII y hasta la primera mitad del XIX (ciclo que cubriría, según Faubell, todo el Antiguo Régimen para estas instituciones), respondería al mismo modelo. Al final de cada hora, oración y nuevos ejercicios. Todo ello, sin ningún tipo de descanso hasta la conclusión de la sesión completa de mañana o de tarde, esto es, hasta «cuando ya el reloj avisa que acabó el curso su pesa» y los alumnos, acompañados de un escolapio (armado de su caña, como nos lo ha retratado la tradición), retornan en filas a sus barrios respectivos (12).

Tras el Plan de 1825, no se vuelve a abordar la cuestión del tiempo escolar hasta el *Reglamento de escuelas públicas* de 1838, ya en pleno despegue del proceso de escolarización que impulsarían los liberales de la primera década del período isabelino. Ahora los textos jurídicos serán mucho más sucintos, aunque recogerán los criterios ya examinados en la época anterior. El artículo 16 del nuevo Reglamento precisaba así las prescripciones sobre el tiempo del horario: «Durarán los ejercicios de escuela tres horas por la mañana y tres por la tarde en todo tiempo, excepto las tardes de la canícula en que podrán ser de dos horas, o de una, a juicio de la respectiva Comisión de escuela. Las horas de entrada y salida se fijarán por la misma Comisión con arreglo a la diferencia de estaciones, clima u otras circunstancias locales» (13). La Ley de Instrucción Pública de 1857 se limitaba, en su artículo 10, a reiterar la posibilidad

---

(9) *Ibidem*, art. 85.

(10) Husti, A. (1987): *Op. cit.*, p. 9.

(11) *Ibidem*, pp. 117-120. También Aries, Ph. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, pp. 233-236.

(12) Faubell, V. (1987): *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 269-277.

(13) «Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental de 26 de noviembre de 1838», en *Historia de la Educación en España*, Madrid, MEC, 1979, tomo II, p. 177.

de disminuir durante la canícula el número de horas de clase, sin añadir nada nuevo (14). Nada se dice sobre la semana, que, por su general aplicación como unidad de cómputo temporal en todos los órdenes de la vida, se supone igualmente asumida. De hecho, el citado Reglamento, que recogía con ligeras variaciones lo establecido por el almanaque de 1825, se refería contextualmente a este módulo temporal al precisar el calendario. El artículo 14 del texto aludía a que los jueves por la tarde y los domingos no serían lectivos (15); lo que implicaba un reconocimiento de la unidad semanal como ciclo académico intermedio entre el día, el mes y el curso/año. Otros documentos legislativos y técnico-pedagógicos utilizaban asimismo la semana como pauta de cómputo escolar.

El anterior marco temporal siguió vigente, con sólo ligeras modificaciones, a lo largo de todo el XIX, e incluso en nuestro siglo. Habrá que esperar al Real Decreto de 4 de octubre de 1906 para encontrar una innovación. Dicha norma autorizaba a reducir en una hora la clase vespertina durante los meses de noviembre a marzo, a fin de que los maestros pudieran desempeñar las clases de adultos en régimen nocturno de dos horas. Ahora bien, esta disminución sólo era aplicable en los casos de implantación de las referidas clases para adultos y se justificaba por la necesidad de introducir un intervalo de descanso para los docentes que, tras la jornada ordinaria con los niños, habían de asumir las nuevas obligaciones. Más aún, si por cualquier circunstancia, aunque fuese extraña al propio maestro, se suspendían las lecciones nocturnas, la sesión diurna de la tarde volvía a ser de tres horas. Y así rigió la norma hasta el Estatuto del Magisterio de 18 de mayo de 1923, en el que se establecía definitivamente la jornada escolar de cinco horas y la duración de las clases para adultos en dos (16).

El modelo horario tradicional que se configuró a partir del Reglamento de 1838 (texto inspirado, como se sabe, por Pablo Montesino) no recogía aún la función higienizadora del descanso. Eliminaba la vacación de las tardes de la canícula que estableció el Reglamento de 1825, previendo sólo la posibilidad de reducir las horas lectivas durante esta época. Tampoco aludía al asueto de los jueves, aunque la práctica posterior lo retomara. Ello contrastaba, sin duda, con la presencia en el citado documento jurídico de diversos criterios «higienistas» en torno a otros temas. Pero, en lo relativo al tiempo, la ordenanza escolar era extremadamente restrictiva. Sólo criterios económicos y climatológicos podían justificar la reducción de algunas horas lectivas o la determinación de las horas de entrada y salida a los establecimientos. La discusión sobre los problemas de la distribución y los límites del tiempo escolar desde una perspectiva más moderna, que tuviera en cuenta las aportaciones de la investigación al conocimiento de los efectos biológicos y psicopedagógicos del trabajo, se retrasa, como ya vimos en el primer estudio sobre el tema, a finales del XIX y cobra densidad durante las primeras décadas de nuestro siglo. Mientras tanto, el discurso

---

(14) «Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857», en *Historia de la Educación en España*, *op. cit.*, p. 246.

(15) «Reglamento ... de 1838», *op. cit.*, p. 177.

(16) Fernández Ascarza, V. (1924): *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Madrid, Magisterio Español, vol. II, pp. 616-617.

sobre el uso del tiempo escolar estuvo condicionado por planteamientos, expresos o tácitos, de carácter metodológico, economicista o administrativo.

No obstante lo anterior, la presión individual y corporativa de los maestros por llegar a reducir la carga lectiva debió de ser una constante a fines del pasado siglo y comienzos del presente. Utilizando precisamente las contribuciones científicas al conocimiento del *surmenage* inducido por el exceso de trabajo infantil y docente, los maestros lograrían justamente el reconocimiento, en 1887, de las vacaciones caniculares preceptivas. Además, diversos testimonios docentes aluden a la necesidad de reducir el horario diario y semanal, así como a la actitud obstinada de la Dirección General de Instrucción Pública, manifiesta en los informes de inspección, de no acceder a las anteriores presiones. Todavía en resoluciones de finales de siglo se reitera la vigencia del Reglamento de 1838, como ocurre en una orden de 3 de septiembre de 1895 que responde negativamente a la petición razonada de reducción horaria de un grupo de maestros de la provincia de Pontevedra (17).

Las comisiones o juntas locales siguieron teniendo entre sus atribuciones la de proponer a la junta provincial el cambio de horas de entrada y de salida de clase, potestad que fue reiterada por el Real Decreto de 7 de febrero de 1908. El Reglamento de 29 de agosto de 1899, relativo a la organización de las escuelas de prácticas anejas a las normales, autorizaba al regente de las escuelas graduadas a establecer diferencias en las horas de entrada y de salida del centro para los niños de diferentes secciones, a fin de facilitar el mejor funcionamiento del establecimiento. Todo ello, claro está, sin disminuir la duración de la jornada escolar estipulada por las leyes. También se autorizaba a ensayar en una de las secciones la sesión única, comunicando a la superioridad los resultados de esta innovación, en comparación con los obtenidos en las demás secciones de la graduada, que habían seguido en régimen de sesión doble (18).

La legislación liberal fue, pues, en relación con la definición del horario escolar, muy rígida y «uniformista», además de poco innovadora. Por otra parte, aunque en otros aspectos, como los relativos a la concepción del espacio y del *curriculum*, introdujo criterios «higienistas» modernos, no consideró estos principios al referirse a la organización del tiempo. El Reglamento de 1838, como hemos visto, sólo preveía la limitación parcial de las sesiones de tarde durante la canícula, así como la posibilidad de variar las horas de entrada y de salida de los centros en función de circunstancias climatológicas, estacionales y de otras consideraciones. Pero estos criterios de reducción no eran exclusivamente higienizadores, toda vez que podían venir condicionados por los modos de producción económica y los sistemas de vida cotidiana de los medios rural y urbano. Otras normas, como la Real Orden de 23 de mayo de 1855, llegaron a suprimir el asueto de los jueves por la tarde. Como subrayamos en el trabajo anterior, la «higiene del tiempo» no fue tenida en cuenta por Montesino, obsesionado tal vez por el *ethos* escolarizador del primer liberalismo, la exaltación utilitarista y postilustrada del trabajo y cierto mecanicismo pedagógico inspirado en

---

(17) Ferrer, P. (1897): *Tratado de legislación de primera enseñanza*. Madrid, Hernando, 8.ª ed., p. 19.

(18) Fernández Ascarza, V. (1924): *Op. cit.*, vol. II. pp. 617-618.

los sistemas de enseñanza mutua y en determinadas interpretaciones del «pestalozzismo». Habrá que esperar a la Restauración para que los nuevos movimientos científicos y sociales susciten planteamientos más higienizadores en el ámbito de la educación. Será en esta época cuando el «higienismo», que ya había irrumpido en otros sectores de la organización de la sociedad, venga a proyectarse en el análisis y la reforma de los problemas de la escuela tradicional. Es entonces cuando el positivismo y la higiene abordan el tópico de la fatiga escolar y suscitan nuevos enfoques para humanizar y racionalizar la periodización del tiempo en la educación elemental.

No obstante la anterior rigurosidad en el establecimiento y cómputo del tiempo del horario, la práctica social impuso a menudo limitaciones. En realidad, los preceptos anteriores sólo se cumplían, en ciertas regiones sobre todo, en las escuelas completas y superiores, que alcanzaban poco menos de la mitad a mediados del XIX (47,91 por 100 en 1855) y algo más a comienzos del XX (61,14 por 100 en 1903). Sin embargo, las incompletas (el 52,09 por 100 y el 34,91 por 100 en los años antes citados) solían limitar el horario a una sola sesión diaria, cuya duración no alcanzaba, desde luego, las seis horas reglamentarias. De Gabriel recoge, a este respecto, diversos testimonios de Galicia sobre la reducción horaria motivados con objeto de facilitar la asistencia, la participación en las tareas agrarias y otras circunstancias (19).

¿Cómo se distribuían las actividades instructivas en el tiempo disponible? Es esta otra cuestión en la que, de nuevo, vuelve a manifestarse el tradicionalismo de nuestra primera escuela elemental. Hay que anticipar, a este respecto, que el esquema interno del tiempo escolar corto estuvo determinado sobre todo por el mecanicismo del sistema y del método. Será el modelo pedagógico (mutuo, simultáneo, mixto) el factor determinante en la estructuración del tiempo escolar, y no otras variables, como las características de las materias o las disposiciones del alumno. El imperio del método sobre cualquier otra consideración fue, sin duda, una impronta definitoria de la primera escuela que determinó la organización no sólo de los tiempos, sino también del espacio, de los modos de acción docente y de los sistemas disciplinarios o de control. Ello es bien patente, por supuesto, en el caso de los métodos de enseñanza mutua, que tanto predicamento tuvieron en el origen de los sistemas nacionales de educación, pero también lo fue en la concreción del modelo de Pestalozzi, en los órdenes formales del «herbartismo» e incluso en los esquemas del «froebelianismo», difundidos en la España de la Restauración. No ha de sorprender, por tanto, que el orden del tiempo escolar en las propuestas que hiciera la literatura pedagógica de la época sea una derivación de los sistemas entonces dominantes.

Una imagen de los modelos de organización del tiempo nos la ofrece el propio Montesino en su *Curso de Educación, métodos de enseñanza y pedagogía*, borrador que el autor había preparado para servir de texto en la Escuela Normal de Madrid, de la que era director, y que, por lo tanto, quería ser una especie de sistema paradigmático destinado a la formación de los futuros maestros y formadores de maestros.

El plan (aunque en su aplicación no se recomendaba seguir una «rigurosa observancia», sino que fuera practicado con las variaciones que cada realidad aconsejara;

---

(19) De Gabriel, N. (1990): *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. La Coruña, Edición do Castro, p. 278.

con lo que el autor se ponía a salvo de las críticas de las que había sido objeto, por su marcado «uniformismo», el sistema lancasteriano) era obligadamente mecanicista. Ritmado con «voces de mando» o mediante el uso del silbato o de la campanilla, el tiempo escolar disponible aparece pautado con meticuloso detalle en cada una de sus fases y en cada movimiento. Las prescripciones describen no sólo la duración de cada paso, sino incluso el espacio en el que ha de desarrollarse y el contenido y el modo de la acción, incluyendo a menudo datos sobre la conducta de los actores. Toda una partitura para una puesta en escena precisa y sin errores:

A las nueve comienza la escuela. Los niños se van a los semicírculos (o a los bancos para la oración). Colocados en los semicírculos, provistos éstos de lecciones por los instructores y éstos con el puntero en la mano. Se da la voz generalmente de: *comiencen*, señala una palabra y el niño comienza a leer. A las 9 y 15 minutos, semicírculo de geografía y gramática. A las 9 1/2, señal de parar y todos se mantienen quietos mientras el maestro lee un párrafo de la escritura sagrada.

Así se suceden las actividades. A las 9,40, escritura (para los que ya escriben) o preguntas sobre objetos (para los más pequeños). A las 10,20, inspección de planas. A las 10,30, inspección de lectura. A las 11, aritmética elemental. A las 11,30... A las 12... Todo ello, como puede observarse, sin pausa ni recreo. Tres horas de actividades cotidianas y concatenadas, manteniendo la simultaneidad de la acción en todas las secciones y con un importante contingente de alumnos. Por la tarde, tras dos horas de interrupción, se inicia otra vez la secuencia de tiempos y movimientos. A las dos, deletreo en semicírculos. A las tres, escritura en pizarra, al dictado. A las 3,30, clase de cuentas. A las 4,30... A las 5, segunda escritura y despedida. Otra vez una nueva sesión de trabajo ininterrumpido (20).

La obsesión por la planificación minuciosa del tiempo vuelve a aparecer más adelante. El maestro se ocupará diez minutos con cada sección, llenando así las tres horas (las dos primeras secciones estarían a cargo de instructores). Aún le quedaría una hora para atender a la 7.<sup>a</sup> sección de aritmética y para detenerse en alguna otra, además de atender de forma alternativa a las primeras. Un ritmo frenético, sin descanso. Entrada de niños a la escuela, revista de aseo, oración, lectura (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> secciones, con instructores; 3.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup>, con el maestro), etc. (21). La prolija enumeración de las acciones que sucesiva y simultáneamente llevan a cabo niños (por secciones), instructores y maestro traduce el orden temporal en una organización mecánica perfectamente orquestada, que no deja resquicio al asueto. Desde nuestra perspectiva, y aunque ésta pueda ser una interpretación anacrónica, el modelo puede ser visto como un sistema taylorista, «estajanovista» y estresante, regido por las leyes de la economía, la disciplina y el rendimiento, y ajeno a cualquier consideración higienizadora. En su descargo habría que valorar los condicionamientos que impuso en la época la necesidad de improvisar métodos para escolarizar masivamente a la infancia.

---

(20) Montesino, P. (1988): *Curso de educación, métodos de enseñanza y pedagogía*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, pp. 183-186.

(21) *Ibidem*, pp. 192-194.

El tema de la distribución del tiempo y el trabajo en la escuela se constituyó en un tópico común en los textos de pedagogía que se redactaron para las normales y, en general, en todo tipo de tratados sobre educación. El *Diccionario* de Carderera, editado por primera vez en 1858 (un año después de promulgarse la Ley Moyano), recogía algunos modelos clásicos de la época según los diversos sistemas de enseñanza, inspirados sobre todo, como el mismo autor reconocía, en las orientaciones francesas emanadas de la reforma de 1833. En éstos, aunque se aludía a ciertos preceptos higiénicos, como los relativos a la conjugación del ejercicio y el reposo y de la vigilia y el sueño, dominaban de nuevo los criterios de la racionalidad mecanicista y disciplinaria. Un buen horario debía, sobre todo, evitar la ociosidad mediante la ocupación constante de todos los alumnos, distribuir el tiempo teniendo en cuenta la importancia de las materias, su dificultad y las disposiciones de los niños, procurar la alternancia y la variedad en los diversos tipos de estudios (lo que, además de hacer más agradable el trabajo, disminuiría la fatiga), regular metódicamente la enseñanza y asegurar la disciplina armónica de la clase y la vigilancia introduciendo criterios de orden y regularidad en la vida de las aulas (22).

Obsérvense en los tres modelos que se reproducen (cuadros 1, 2 y 3) cómo en todos ellos se garantiza la ocupación simultánea de los alumnos de las respectivas secciones. Los horarios están diseñados, como resulta evidente, para sistemas mixtos de enseñanza —los más usados por aquella época en nuestro país—, en los que se combinan principios organizativos y metodológicos de los sistemas mutuo y simultáneo. El paso fue, como ya hemos advertido, objeto de muchas críticas por su rigidez. El simultáneo sólo era practicable en escuelas de pocos alumnos (no más de 20, indicaba Carderera) o cuando cada sección dispusiera de un maestro. Los modelos propuestos por el autor permitían que todos los niños estuvieran ocupados siempre, ya en semicírculos (bajo la dirección del maestro o de instructores), ya en mesas. Cada sección no acogía a más de diez alumnos. Por lo demás, la distribución del tiempo era uniforme en todas las semanas; lo que se acomodaba a los criterios del sistema francés, en el que se inspiraba, así como a las tradiciones administrativas y pedagógicas que generó el liberalismo español. Finalmente, hay que destacar que el tiempo de estudio se reservaba para la casa, mientras que el tiempo escolar era ocupado en su mayor parte con ejercicios escritos y algunas actividades orales dirigidas por los instructores o el maestro.

La contemplación de los cuadros anteriores permite observar, pese a las diferencias, las características que ya anotamos al comentar el modelo de Montesino. Estos reflejan igualmente una concepción mecanicista del tiempo escolar, obsesionada por el pleno uso del mismo y sin ningún tipo de holgura para el descanso. Sólo la variedad y la alternancia de las actividades podían compensar la fatiga y mantener viva la atención de los niños durante las largas sesiones de trabajo continuo (tres horas de mañana y tres de tarde).

Los anteriores criterios debieron de impregnar tanto la teoría como la práctica de la enseñanza a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. Sólo a finales de la centu-

---

(22) Carderera, M. (1858-1866): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid, Hernando, 3.<sup>a</sup> ed., vol. II, pp. 438-439.

CUADRO 1

Núm. 1.º—CUADRO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO, aplicable á escuelas que tengan menos de sesenta alumnos.

(Puede adoptarse en las escuelas de sesenta á ochenta niños.—Los ejercicios indicados en letra mayúscula son los dirigidos por el Maestro.)

| Orden de los ejercicios.  | Duración de los ejercicios. | 1.ª DIVISIÓN.  | 3.ª DIVISIÓN.                                  | 2.ª DIVISIÓN.   |
|---------------------------|-----------------------------|--|--|---|
| <b>MAÑANA.</b>            |                             |  |  |   |
| <b>Entrada y oración.</b> |                             |  |  |   |
| 1.º                       | 5 min.                      |  |  |   |
|                           | 1/4 hora.                   | Estudio de la lección de la lengua castellana.   | Estudio de la lección de la lengua castellana. | LECTURA Y NOCIONES DE GRAMÁTICA.  |
| 2.º                       | 1/4 hora.                   | <b>Escritura, revista de aseo y lista de asistencia.</b>                                     |  |   |
| 3.º                       | 25 min.                     | RECITACIÓN DE LA GRAMÁTICA; EXPLICACIÓN DE LA LECCIÓN SIGUIENTE. LOS LUNES HISTORIA SAGRADA. | Poner en limpio la lección del día anterior.   | Primeros instructores. Cálculo mental ó escrito.                                      |
| 4.º                       | 1/4 hora.                   | Poner en limpio la lección del día anterior.   | Primeros instructores.                         | CORRECCIÓN DE LA COMPOSICIÓN Y LECTIÓN ORAL DE GRAMÁTICA. LOS LUNES HISTORIA SAGRADA. |
| 5.º                       | 40 min.                     | CORRECCIÓN DE LA COMPOSICIÓN É INDICACIÓN DE LA SIGUIENTE.                                   | Segundos instructores.                         | Composición en limpio. Lectura.   |
| 6.º                       | 1/4 hora.                   | Segundos instructores.   | Composición en limpio.                         | Lectura. Escritura.   |
| 7.º                       | 20 min.                     | DICTADO DE ORTOGRAFÍA USUAL COMÚN Á LAS DOS DIVISIONES.                                      |  |   |
|                           |                             |  |  | Copiar verbos ó ejercicios en la pizarra.   |
| <b>TARDE.</b>             |                             |  |  |   |
| <b>Entrada y oración.</b> |                             |  |  |   |
|                           | 5 min.                      |  |  |   |
| 1.º                       | 1/4 hora.                   | Resolución de problemas de aritmética.   | Resolución de problemas de aritmética.         | CÁLCULO MENTAL Ó ESCRITO.   |
| 2.º                       | 1/4 hora.                   | CORRECCIÓN DE PROBLEMAS Y DICTADO DE OTROS.  | Poner en limpio los problemas.                 | Primeros instructores. Escritura.   |
| 3.º                       | 1/4 hora.                   | Problemas en limpio.   | Primeros instructores.                         | CORRECCIÓN DE PROBLEMAS Y DICTADO DE OTROS.   |
| 4.º                       | 25 min.                     | LECTURA.   | Primeros instructores.                         | Problemas en limpio. Lectura.   |
| 5.º                       | 40 min.                     | ARITMÉTICA EN EL ENCERADO.   | Segundos instructores.                         | Problemas en limpio. Escritura.   |
| 6.º                       | 1/4 hora.                   | Segundos instructores.   | Problemas en limpio.                           | ARITMÉTICA EN EL ENCERADO.  |
| 7.º                       | 20 min.                     | Los alumnos se toman mutuamente la doctrina bajo la vigilancia del Maestro.                  |  |   |
|                           |                             | LECTURA GENERAL HECHA POR EL MAESTRO, etc., etc.   |  |   |
| <b>SÁBADO.</b>            |                             |  |  |   |
| 1.º                       | 1/4 hora.                   | HISTORIA SAGRADA.  |  |   |
| 2.º                       | 45 min.                     | Catecismo ó canto, donde se enseñe.  |  |   |
| 3.º                       | 45 min.                     | LECTURA GENERAL HECHA POR EL MAESTRO, etc.   |  |   |

NOTA 1.ª Los discípulos de la primera división, lo mismo que los de la segunda, se subdividen en dos grupos: *Primeros instructores* y *segundos instructores* ó de *primera* y de *segunda* hora; cuando los unos están en ejercicio, los otros ponen en limpio sus trabajos de composición ó aritmética, ó recíprocamente.

Cuando los discípulos de las divisiones superiores son en corto número, y por consiguiente tienen que hacer unos mismos de instructores *primeros* y *segunda*, estudian las lecciones y ponen en limpio los escritos en su casa.

NOTA 2.ª De los ejercicios en que se divide el 5.º de la tarde, el 1.º se practica los lunes, miércoles y viernes, y el 2.º los martes y sábados.

Fuente: Carderera, M. (1858-1866): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, 3.ª ed., vol. II, pp. 140-141.

CUADRO 2

Núm. 2°—CUADRO aplicable en las mismas condiciones que el anterior núm. 1.°

(En las escuelas en que se aplique la distribución del tiempo de los cuadros núm. 1.° y núm. 2.°, el discípulo que pertenece á una división en gramática, puede pertenecer á otra en aritmética, etc.)

| Orden de los ejercicios.              | Duración de los ejercicios. | 3.ª DIVISIÓN.  | 2.ª DIVISIÓN.   | 1.ª DIVISIÓN.   |
|---------------------------------------|-----------------------------|--|---|---|
| <b>CLASE DE LA MAÑANA.</b>            |                             |  |   |   |
| 4.º                                   | ¼ hora.                     | <b>Oración, lista, revista de aseo.</b>  |   |   |
| 2.º                                   | ¼ hora.                     | <i>Clase general de lectura: los más adelantados sirven de instructores.</i>   |   |   |
| 3.º                                   | ¼ hora.                     | <i>Clase general de escritura bajo la dirección del maestro.</i>   |   |   |
| 4.º                                   | ¼ hora.                     | Lectura dirigida por el maestro para los que han servido de instructores.  | Operaciones de aritmética; problemas.   | Cálculo mental en los semicírculos con instructores de la 1.ª división.   |
| 5.º                                   | 1 hora.                     | <i>Lección de castellano.—Recitación y explotación de la gramática.—Corrección de las composiciones y dictado de otras nuevas.</i> | Poner en limpio la composición corregida el día anterior. Composición del día, que consisto en un dictado corto y medio verbo, ó dictado y análisis gramatical. | Media hora, ejercicios de escritura con instructores de la 2.ª división. Otra media, estudio de memoria en el libro de lectura.—Los que no leen, ejercicios en la pizarra á voluntad. |
| 6.º                                   | ¼ hora.                     | <i>Composición.—Poner en limpio la corregida. Principiar la del día siguiente.</i>   | <i>Composición.—Corrección. Dictado para el día siguiente.</i>  | <i>Ejercicios de ortografía.—Copiar un verbo ó frases preparadas por el maestro. Lectura en semicírculos con instructores.</i>  |
| <b>CLASE DE LA TARDE.</b>             |                             |  |   |   |
| 1.º                                   |                             | <b>Oración, lista, revista de limpieza.</b>  |   |   |
| 2.º                                   | ¼ hora.                     | Operaciones de aritmética.—Problemas.  | Lectura para las dos divisiones, bajo la dirección de los primeros alumnos de la 2.ª  |   |
| 3.º                                   | ¼ hora.                     | <i>Clase general de escritura.</i>   |   |   |
| 4.º                                   | ½ hora.                     | Aritmética con el maestro.   | Cálculo escrito. Cuatro operaciones.  | Cálculo mental con instructores de la 2.ª división.   |
| 5.º                                   | ¼ hora.                     | Aplicaciones de la lección de aritmética.  | Aritmética con el maestro.  | Escritura con instructores de la 1.ª división.  |
| 6.º                                   | ¼ hora.                     | Continuación de la composición.  | Lección oral de gramática por el maestro.   | Ejercicios de ortografía y ejercicios en pizarra.   |
| 7.º                                   | ½ hora.                     | <i>Clase general de catecismo. Los más atrasados escuchan.</i>   |   |   |
| 8.º                                   | ¼ hora.                     | <i>Lecturas agradables y morales por el maestro.</i>   |   |   |
| El sábado, como en el cuadro núm. 1.º |                             |  |   |   |

Fuente: Carderera, M. (1858-1866): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, 3.ª ed., vol. II, pp. 142-143.

CUADRO 3

Núm. 3.º—CUADRO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO, aplicable á las escuelas de más de ochenta alumnos, con un pasante ó auxiliar, ó un inspector general.

(Los discípulos se distribuyen en ocho secciones, por lo menos, según el grado de instrucción principalmente.)

| Orden de los ejercicios.             | Duración de los ejercicios. | PRIMERA DIVISIÓN.   |  | SEGUNDA DIVISIÓN.   |   | TERCERA DIVISIÓN.                     |
|--------------------------------------|-----------------------------|---|--|---|---|---------------------------------------|
|                                      |                             | SECCIÓN 8.ª   | SECCIÓN 7.ª  | SECCIÓN 6.ª   | SECCIÓN 5.ª                             | SECCIONES 4.ª, 3.ª, 2.ª, 1.ª          |
| <b>MAÑANA.</b>                       |                             |   |  |   |   |                                       |
| <b>Entrada y oración.</b>            |                             |   |  |   |   |                                       |
| 1.º                                  | 5 min.                      |   |  |   |   |                                       |
|                                      | 1/4 hora.                   | Instructores.   | Aritmética en el encerado.<br>Corrección de las operaciones.<br>Dictado de otros nuevos. | Clase general de aritmética en el encerado.                           |   |                                       |
| 2.º                                  | 5 min.                      | Revista de limpieza y lista de asistencia.                  |  |   |   |                                       |
|                                      | 3/4 hora.                   | Clase general de escritura, vigilada por el maestro.        |  |   |   |                                       |
| 3.º                                  | 40 min.                     | Lectura y recitación de lecciones.                          | Instructores.  | Lectura en los semicírculos las demás secciones.                      |   |                                       |
| 4.º                                  | 1/2 hora.                   | Composición las dos secciones.                              |  | Composición las dos secciones.  |   | Escritura ó ejercicios en pizarra.    |
| 5.º                                  | 40 min.                     | Clase general de religión y moral.                          |  |   |   |                                       |
| <b>TARDE.</b>                        |                             |   |  |   |   |                                       |
| <b>Entrada y oración.</b>            |                             |   |  |   |   |                                       |
| 1.º                                  | 5 min.                      |   |  |   |   |                                       |
|                                      | 1/2 hora.                   | Aritmética, corrección y dictado para la lección siguiente. | Instructores.  | Para las demás secciones, aritmética en el encerado y cálculo mental. |   |                                       |
|                                      | 5 min.                      | Revista de aseo y lista de asistencia.                      |  |   |   |                                       |
| 2.º                                  | 1 hora.                     | Instructores.   | Corrección de la composición ó de aritmética; dictado para lección siguiente.            | Corrección de la composición por el inspector general.                | Escritura ó ejercicios en la pizarra.   |                                       |
|                                      |                             | Corrección de la composición y dictado de la siguiente.     | Instructores.  |   |   |                                       |
| 3.º                                  | 1/2 hora.                   | Composición ó operaciones de aritmética.                    |  |   |   | Escritura ó ejercicios en la pizarra. |
| 4.º                                  | 40 min.                     | Instructores.   | Lectura y recitación de lecciones.   |   | Recitación de lecciones y de oraciones. |                                       |
| 5.º                                  | 25 min.                     | Lectura por el maestro, reflexiones morales, consejos, etc. |  |   |   |                                       |
| El sábado como en el cuadro núm. 4.º |                             |   |  |   |   |                                       |

NOTA. En estos cuadros se supone que la clase dura tres horas y media; donde dura tres horas se disminuye de 5 á 5 minutos en cada ejercicio, según su importancia.

Fuente: Carderera, M. (1858-1866): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, 3.ª ed., vol. II, pp. 144-145.

ria, en paralelo con la recepción en España de los movimientos «higienistas» y de las reivindicaciones corporativas de los maestros, comenzaron a revisarse los modelos tradicionales y a plantearse concepciones más innovadoras de la distribución del tiempo. Los manuales de pedagogía utilizados en las normales difundían esquemas orientadores para los maestros que respondían a los modelos mecanicistas ya comentados. Véanse, por ejemplo, a este respecto, los horarios incluidos en el *Curso de Pedagogía* (23), publicado por José María Santos, profesor de la Normal de Ávila, en 1871 (Cuadros 4, 5 y 6). El autor, al referirse a las aplicaciones de la higiene en la educación, alude a las condiciones que han de reunir los edificios escolares y a los prácticos de ventilación de las aulas recomendables para que los niños, que están reunidos en ellas por espacio de tres horas consecutivas, puedan airearse. Anota, asimismo, otros usos de la higiene en el cuidado de la salud infantil y en la educación física de los menores, pero, en cambio, no contempla aún la posibilidad de introducir pausas y recreos en la distribución del tiempo escolar para neutralizar los efectos nocivos del ejercicio sostenido (24), a pesar de que por los años en los que se reeditó el libro —los ochenta— ya había dado sus primeros pasos el discurso en favor de la higiene del tiempo, que obtendría sus primeros frutos con la implantación, en 1887, de las vacaciones caniculares como descanso obligatorio para maestros y niños.

Los clisés anteriores eran trasladados a los cuadernos de prácticas que confeccionaban los normalistas para su posterior aplicación (otra cosa es que se usaran realmente). Uno de estos cuadernos reproduce fielmente las pautas que seguir (transcribimos algunos textos como ejemplificación):

En la escuela que se adopte este sistema (simultáneo), el maestro debe estar en la sala de clase 10 ó 15 minutos antes que los niños con el fin de preparar todo lo necesario, cortar plumas (...). Dada la hora para la entrada de los niños, el maestro hará una señal y entonces con orden en la escuela por el lado izquierdo, cantando una composición moral, la tabla de multiplicar (...). Colocado el maestro al frente de la mesa, practicará la revista de aseo (...) y, al volver por la derecha, los niños se van colocando en las mesas en su lugar correspondiente (...). Después (hará) una señal para que se pongan de rodillas, recitando la oración de entrada (...). Acto seguido, el maestro pasará lista y, terminada ésta, hará una señal, la que indicará que van a comenzar las clases, para cuyo caso el maestro tomará una tablilla con el rótulo que indique la clase que va a principiar (...) (25).

Luego continúa con la descripción minuciosa de todo el proceso que ha de seguirse, y lo mismo se hace en los casos de los sistemas mutuo y mixto. Una liturgia, como se ve, bien ritmada, influida por el modelo de Montesino. Una jornada rigurosamente planificada en todos sus detalles, tiempos y movimientos. Un itinerario determinado, sin holgura para la libertad didáctica ni para la pausa higiénica. Un orden del tiempo determinado, en definitiva, por el orden del método.

---

(23) Santos, J. M. (1871-1886): *Curso completo de Pedagogía*. Madrid, Hernando, 5.<sup>a</sup> ed., pp. 305-307.

(24) *Ibidem*, pp. 50-55.

(25) Golbano, F. (1881): *Breves nociones de Pedagogía y varios modelos para uso de...*. Cuaderno manuscrito. Pozalmuro (Soria), 18 de junio de 1881, s.p.

CUADRO 4

**DISTRIBUCION**

**del tiempo y el trabajo en una Escuela elemental de niños regida por el sistema simultáneo.**

| LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES.                                     |  |          |   |  |          |
|---|--|----------|---|--|----------|
| MAÑANA.   |  | Minutos. | TARDE.  |  | Minutos. |
| Entrada de los niños, inspección de limpieza, rezo y lista..... |  | 10       | Entrada de los niños, inspección de limpieza, rezo y lista..... |  | 10       |
| Lectura.....  |  | 50       | Lectura.....  |  | 45       |
| Gramática teórica.....  |  | 40       | Aritmética.....   |  | 50       |
| Escritura.....  |  | 35       | Escritura al dictado.....                                       |  | 35       |
| Historia Sagrada.....   |  | 40       | Doctrina.....   |  | 35       |
| Oración y salida.....   |  | 5        | Oración y Salida.....   |  | 5        |
| MARTES Y JUEVES.  |  |          |   |  |          |
| MAÑANA.   |  | Minutos. | TARDE.  |  | Minutos. |
| Entrada de los niños, etc.                                      |  | 10       | Entrada de los niños, etc.                                      |  | 10       |
| Lectura.....  |  | 50       | Lectura.....  |  | 45       |
| Escritura.....  |  | 35       | Escritura.....  |  | 35       |
| Práctica de Gramática y Ortografía.....                         |  | 45       | Aritmética práctica.....  |  | 45       |
| Agricultura.....  |  | 35       | Doctrina.....   |  | 40       |
| Oración y salida.....   |  | 5        | Oración y salida.....   |  | 5        |
| SÁBADO.   |  |          |   |  |          |
| MAÑANA.   |  | Minutos. | TARDE.  |  | Minutos. |
| Entrada de los niños, etc.                                      |  | 10       | Entrada de los niños, etc.                                      |  | 10       |
| Lectura.....  |  | 50       | Conocimientos de Moral..  |  | 35       |
| Ortografía.....   |  | 35       | Reglas de Urbanidad y Cortesía.....                             |  | 30       |
| Escritura.....  |  | 40       | Deberes y derechos del ciudadano.....                           |  | 30       |
| Aritmética.....   |  | 40       | Reparo en clase general..                                       |  | 70       |
| Oración y salida.....   |  | 5        | Oración y salida.....   |  | 5        |

NOTA. Si se hubiera de seguir uno de los sistemas mutuo ó mixto, podía establecerse la misma distribución, añadiendo únicamente diez minutos á la clase de Escritura, para lo cual se tomarían cinco de la de Lectura, y cinco de las de Historia Sagrada, Doctrina y Agricultura.

CUADRO 5

**DISTRIBUCIÓN**

**del tiempo y el trabajo en una Escuela de niñas regida por el sistema simultáneo.**

| LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES.                                     |          |   |          |
|---|----------|---|----------|
| MAÑANA.   | Minutos. | TARDE.  | Minutos. |
| Entrada de las niñas, inspección de limpieza, rezo y lista..... | 10       | Entrada de las niñas, inspección de limpieza, rezo y lista..... | 10       |
| Lectura.....  | 50       | Escritura.....  | 45       |
| Labores.....  | 75       | Labores.....  | 80       |
| Doctrina.....   | 40       | Aritmética.....   | 40       |
| Oración y salida.....   | 5        | Oración y salida.....   | 5        |
| MARTES Y JUEVES.  |          |   |          |
| MAÑANA.   | Minutos. | TARDE.  | Minutos. |
| Entrada de las niñas, etc.                                      | 10       | Entrada de las niñas, etc.                                      | 10       |
| Lectura.....  | 50       | Escritura.....  | 45       |
| Labores.....  | 75       | Labores.....  | 80       |
| Historia Sagrada.....   | 40       | Gramática.....  | 40       |
| Oración y salida....  | 5        | Oración y salida.....   | 5        |
| SÁBADO.   |          |   |          |
| MANANA.   | Minutos. | TARDE.  | Minutos. |
| Entrada de las niñas, etc.                                      | 10       | Entrada de las niñas, etc.                                      | 10       |
| Lectura.....  | 40       | Escritura.....  | 40       |
| Labores.....  | 60       | Labores.....  | 60       |
| Ortografía.....   | 35       | Reglas de Moral.....  | 35       |
| Economía é Higiene domésticas.....                              | 30       | Idem de Urbanidad y Cor-tesía.....                              | 30       |
| Oración y salida.....   | 5        | Oración y salida.....   | 5        |

NOTA. Si se quiere establecer el repaso en la tarde de los sábados, como en las Escuelas de niños, puede dedicarse á él el tiempo destinado á la clase de Labores.

OTRA. Si se siguiera el sistema mixto ó el mutuo, podría establecerse en todos los días, menos el sábado, clase de Lectura y Escritura por mañana y tarde, para lo cual se quitarían quince minutos á la clase de Lectura, diez á las de Labores y Doctrina ó Historia Sagrada por la mañana; y quince á la de Labores, diez á la de Escritura y cinco á la de Gramática ó Aritmética por la tarde.

CUADRO 6

**DISTRIBUCIÓN**

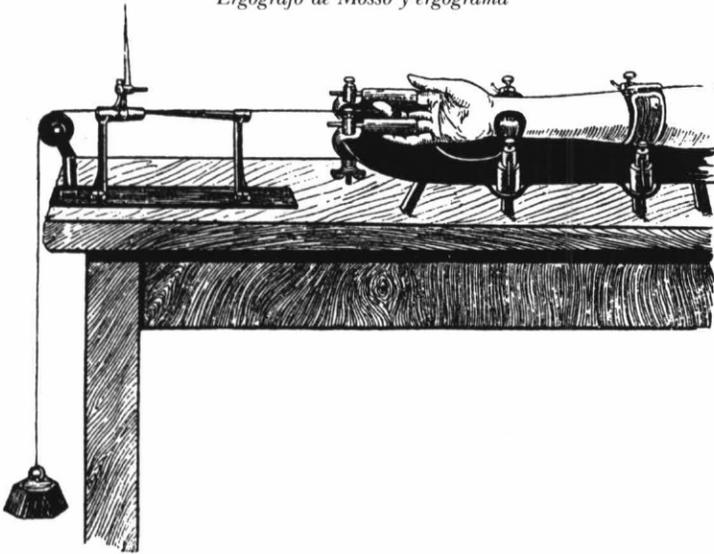
**del tiempo y el trabajo en una Escuela superior regida por un sistema mixto en que se haya tomado por base la organización del mutuo.**

| LUNES, MIÉRCOLES Y VIERNES.                                     |          |  |          |
|---|----------|--|----------|
| MAÑANA.   | Minutos. | TARDE.   | Minutos. |
| Entrada de los niños, inspección de limpieza, rezo y lista..... | 10       | Entrada de los niños, inspección de limpieza, rezo y lista.....                              | 10       |
| Lectura.....  | 40       | Escritura.....   | 40       |
| Doctrina.....   | 35       | Ciencias naturales.....  | 35       |
| Aritmética.....   | 45       | Gramática.....   | 40       |
| Ortografía teórica y práctica.....                              | 40       | Geometría y Dibujo.....  | 45       |
| Oración y Salida.....   | 10       | Oración y salida.....  | 10       |
| MARTES Y JUEVES.  |          |  |          |
| MAÑANA.   | Minutos. | TARDE.   | Minutos. |
| Entrada de los niños, etc.                                      | 10       | Entrada de los niños, etc.   | 10       |
| Lectura.....  | 40       | Escritura.....   | 40       |
| Geografía.....  | 45       | Aritmética.....  | 45       |
| Historia Sagrada.....   | 35       | Historia de España.....  | 35       |
| Industria y Comercio.....                                       | 40       | Ciencias físicas.....  | 40       |
| Oración y salida.....   | 10       | Oración y salida.....  | 10       |
| SÁBADO.   |          |  |          |
| MAÑANA.   | Minutos. | TARDE.   | Minutos. |
| Entrada de los niños, etc.                                      | 10       | Entrada de los niños, etc.   | 10       |
| Lectura.....  | 40       | Reglas de Urbanidad y Cortesía.....  | 30       |
| Geometría y Dibujo.....   | 45       | Derechos y deberes del ciudadano.....  | 30       |
| Agricultura.....  | 35       | Repaso en clase general de la asignatura ó asignaturas que el profesor crea conveniente..... | 100      |
| Escritura.....  | 40       | Oración y salida.....  | 10       |
| Oración y salida.....   | 10       |  |          |

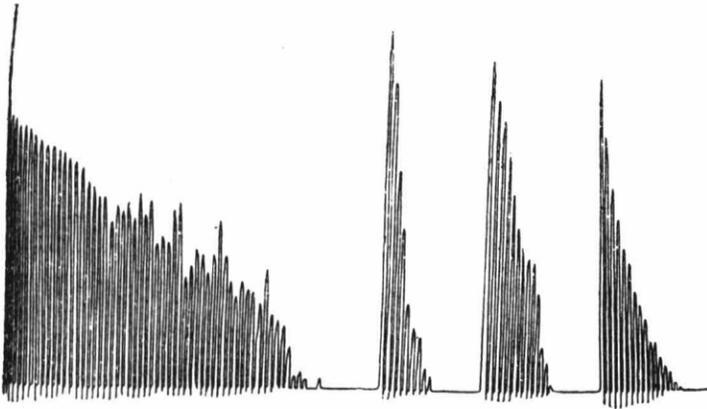
NOTA. Esta misma distribución podría servirnos para el sistema simultáneo con sólo añadir cinco minutos á las materias que tienen señalados treinta y cinco, tomándolos del tiempo destinado á la Geografía, y algun día á la Aritmética por la mañana y del que se asigna á la Escritura por la tarde.

LÁMINA 2

*Ergógrafo de Mosso y ergograma*



Ergógrafo de Mosso.



Ergograma descendente en que puedan observarse los efectos del descanso en el trabajo mental.

*Fuente:* Burgerstein, L. (1932): *Higiene escolar*, 2.<sup>a</sup> ed., pp. 13 y 31.

No obstante lo anterior, la realidad, al parecer, era muy distinta. De Gabriel ha mostrado cómo la mayor parte de las escuelas no contaba a fines del XIX con un cuadro de distribución del tiempo y el trabajo, o se colgaba uno de la pared a título ornamental, que no era seguido en ningún caso. Ello motivaba reiteradas advertencias

a los maestros por parte de los inspectores para que elaborasen ellos mismos una distribución de actividades o siguieran la confeccionada por Alcañiz, que ofrecía tres modelos (escuelas completas de niños, de niñas y escuelas incompletas). Según las respuestas dadas por los docentes a un cuestionario, el cuadro propuesto por el inspector pontevedrés era aplicado por algunos; otros seguían criterios distintos, aunque, ciertamente, no demasiado diferentes (26). Domínguez da cuenta, para el caso de Aragón, de las críticas que la prensa profesional de la época formulaba respecto de las normas que ofrecían los libros de pedagogía para la confección de horarios escolares, por la imposibilidad de llevarlas a la práctica. Además de los condicionamientos impuestos por las circunstancias locales, la irregularidad en la asistencia de los niños a clase y la diversidad de las materias del *currículum* dificultaban la realización de una programación adecuada del tiempo. No obstante, las relaciones de adquisición de material inventariaban cuadros de distribución horaria, que también se colgaban en las paredes de las clases, al igual que hemos visto en el caso de Galicia (27).

¿Cómo se ubican las actividades y materias en el horario? ¿Qué ponderación temporal se les atribuía? ¿Qué revelan estas asignaciones de tiempo respecto a las características de la educación elemental en el pasado siglo?

La primera nota que conviene observar es el casi completo «uniformismo» de las secuencias propuestas por los modelos aquí analizados para todos los días de la semana. Montesino expresa que el plan que él propone para la «escuela central» puede variarse (28), pero no habla de introducir criterios de flexibilidad en cuanto al orden, que, se supone, ha de ser escrupulosamente aplicado a lo largo de todos y cada uno de los días de la semana. Lo mismo puede decirse de los modelos propuestos por Carderera, en los que sólo el sábado se admiten variaciones en la sesión de tarde, que se dedica a la historia sagrada, el catecismo, el canto y la lectura colectiva hecha por el maestro. Durante el resto de los días y el sábado por la mañana se repite el mismo proceso. La distribución de las materias en el cuadro horario viene condicionada por el juego de posibilidades que ofrecen los tiempos en un sistema mixto que combina modos organizativos de los modelos mutuo y simultáneo. En general, puede afirmarse que la mayor parte del tiempo aparece ocupada por las actividades de lectura, escritura, gramática y cálculo, y que se tiende a reservar las mañanas para la práctica de los contenidos lingüísticos —no de forma exclusiva— y a dar más peso a la aritmética por las tardes. La distribución ofrecida por Santos, aunque introduce pequeñas variantes entre los días de la semana y está pensada sobre todo para el sistema simultáneo, responde a criterios parecidos.

La reiteración de la misma pauta secuencial durante todos los días de la semana revela, además, el sentido litúrgico, ya notado, de la educación elemental tradicional,

---

(26) De Gabriel, N. (1990): *Op. cit.*, pp. 341-344.

(27) Domínguez, R. (1989): *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*. Zaragoza, Ayuntamiento, vol. II, pp. 53-55.

(28) Montesino, P. (1988): *Op. cit.*, p. 186.

que se ve reforzado por los ritos de entrada y de salida (oración, revista de aseo, control de asistencia, oración final).

Las asignaciones de tiempo atribuidas a las materias del programa expresan, como es lógico, las valoraciones de la escuela y la sociedad tradicionales. En los modelos de Montesino y Carderera, el gran grueso del tiempo disponible se distribuye, como ya hemos advertido, entre las actividades de lenguaje (lectura, gramática, escritura, ortografía, composición) y aritmética-cálculo. Con mucho menor peso aparecen los tiempos reservados a la instrucción religiosa (historia sagrada, catecismo, oraciones), al canto y a los protocolos de entrada y salida.

Estos horarios no introducen aún variaciones en función del sexo, variable que marcará una diferenciación importante en programaciones posteriores. En la de Santos, por ejemplo, la rúbrica «labores» podía consumir un 41,66 por 100 del total del tiempo asignado a la formación de las niñas en una escuela regida por el sistema simultáneo. La lectura, la escritura y la aritmética, sumadas, ocuparían en este horario sólo el 37,50 por 100 del tiempo. Para el caso de la escuela de niños, sin embargo, la suma de los tiempos parciales previstos para las enseñanzas de lengua y aritmética llega a alcanzar el 70,83 por 100 del total del tiempo disponible. La influencia de la diferencia por sexos en la distribución del horario es evidente y expresa algunas características del sistema de valores y de la mentalidad colectiva vigentes en la época. Conviene advertir, no obstante, que los criterios no eran uniformes, sino que podían conducir a notables diferencias. En la distribución semanal del tiempo escolar elaborada por Alcañiz, citada anteriormente, la enseñanza de las labores sólo afectaba al 28,01 por 100 del horario, cuota notablemente inferior a la indicada más arriba. En cambio, el tiempo asignado a las clases de lengua y matemáticas, un 36,80 por 100, era muy semejante al del modelo ya comentado. La diferencia vuelve de nuevo a significarse en la carga lectiva atribuida a estas materias en el caso de las escuelas completas de niños, el 54,70 por 100 del tiempo total previsto. En las incompletas, que ofrecen un 29,02 por 100 menos de tiempo escolar, el conjunto lectura-escritura-aritmética ocupa justamente también el 50 por 100 del horario semanal. El modelo de Alcañiz de 1879 incluye otras rúbricas, como las de «Estudio de lecciones» (10,18 por 100 de carga para ambos sexos), «Doctrina cristiana e historia sagrada» (11,80 por 100 para niños y 8,79 por 100 para niñas), «Agricultura» (2,77 por 100 sólo para varones), «Higiene y economía doméstica» (1,62 por 100 para niños y 0,92 por 100 para niñas), «Urbanidad y cortesía» (2,55 por 100 para niños y 0,92 para niñas) y «Reflexiones y consejos morales» (1,39 por 100 para ambos sexos); además de otros tiempos rituales (oraciones de entrada y de salida, revista de aseo, lista y rezo del rosario), que llegaban a ocupar la nada despreciable cuota horaria del 15,51 por 100 en el caso de las escuelas de niños y del 12,96 por 100 en el de las escuelas de niñas (29). Parece evidente que la diferencia por sexos observada en la mayor parte de los tiempos parciales expresa las repercusiones de la elevada carga temporal adscrita a las labores, que no es neutralizada por la atribuida a la enseñanza de la agricultura en las escuelas de varones. Es plausible suponer que el estudio diacrónico de la

---

(29) Estos cálculos han sido efectuados tomando como base los datos ofrecidos por Santos (*op. cit.*, pp. 305-306) y Alcañiz (N. de Gabriel, *op. cit.*, p. 343).

evolución de esta diferenciación sexual revelaría su progresiva reducción; lo que, por otra parte, sería exponente del proceso de modernización al que la escuela española se vio sometida. El análisis «procesual» y comparativo (por sexos, tipo de escuela, medio social, territorios, etc.) de una amplia masa crítica de datos cuantificables procedentes de cuadros horarios tendría, además, un extraordinario interés para la historia del *currículum*, un campo escasamente atendido por nuestra historiografía.

Los datos comentados en este epígrafe permiten una aproximación al conocimiento histórico del proceso de construcción del tiempo escolar corto, semanal y diario, de la escuela elemental tradicional. El patrón que podría obtenerse haciendo abstracción de las diferencias (que también existen, como hemos visto) se podría objetivar en un modelo definido por su vinculación al orden del método, que, como un mecanismo determinista y reversible en su sucesión cíclica, impone sus leyes y su estructura. El método como sistema es, pues, el elemento dominante en la configuración de las distribuciones semanales y diarias del tiempo lectivo. Cada modo de organizar la instrucción condiciona, como hemos mostrado, ritmos, secuencias, alternancias, duraciones, sincronías, ritualismos, controles, etc. A partir de una inicial influencia vinculada a los sistemas mutuos, así como de ciertas tradiciones nacionales (la impronta del modelo escolapio) y de otras exteriores (difundidas por Montesino, principalmente, pero también por otros pedagogos del «moderantismo»), se configura en el tercio central del siglo XIX el orden del tiempo que caracteriza la escuela elemental en sus primeros estadios de organización. La difusión de este modelo se vio apoyada por las nacientes escuelas normales y por la inspección, en la medida en que las primeras aseguraban la formación de los futuros maestros (todos los manuales de pedagogía incluían los patrones que seguir) y la última vigilaba su aplicación, instada por una Administración que, aunque no instrumentó los medios para implantar una verdadera escuela popular y moderna, sí controló el uso formal del tiempo desde sus aparatos burocráticos, persuadida de que este tipo de racionalidad era un método adecuado de policía social de los menores. La misma obsesión por la plena ocupación del año y de las horas es una prueba de esta actitud del Estado burgués en cuanto al control de la infancia. No hay que olvidar a este respecto que tanto el Plan de 1845 como la Ley de 1857 previeron interrupciones vacacionales para los alumnos de segunda enseñanza y de enseñanza superior (30); lo que evidenciaba el mayor poder corporativo de los docentes de estos niveles para lograr mejores condiciones de trabajo, así como una mayor liberalidad en cuanto al control del tiempo de los jóvenes que accedían a estas modalidades de enseñanza, que no eran otros sino los propios hijos de los grupos sociales que ostentaban el poder y aprobaban las leyes. El tiempo de la escuela pública popular elemental (la escuela de los desposeídos) era un tiempo para la disciplina y la ocupación total; aunque las condiciones materiales de la vida

---

(30) El Plan de estudios de 17 de septiembre de 1845 preveía en su art. 42 que el curso académico duraría entre el 1 de octubre y el 1 de julio (en la enseñanza universitaria). La Ley de 1857 fijaba el curso lectivo en el segundo período de secundaria (11-15 años) entre el 1 de septiembre y el 15 de junio, mientras que en el primer período (1-11 años) quedaba igual que en el almanaque de primaria (arts. 19, 20 y 21). El art. 73 de esta misma ley establecía el calendario de enseñanza superior entre el 15 de septiembre y el 15 de junio (*Historia de la Educación en España, op. cit.*, pp. 221, 247 y 262).

cotidiana mostrarían a través del absentismo y del abandono que aquellos propósitos eran más teóricos que reales.

## 2.2. *La modernización del orden del tiempo*

Un nuevo orden del tiempo escolar emerge en la literatura pedagógica y en la práctica educativa de la España de entresiglos. La década de los ochenta es decisiva a este respecto. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y otras publicaciones de la época introducen en nuestro país el discurso pedagógico «higienista», un tipo de racionalidad que, como documentamos en el trabajo anterior, se sustenta en las contribuciones del positivismo experimental y en las nuevas orientaciones de las políticas sociales impulsadas por la burguesía para encauzar los problemas suscitados por el «industrialismo». La higiene, como disciplina con aspiraciones de globalidad, también irrumpió en el mundo de la enseñanza ofreciendo propuestas para lograr unas escuelas más saludables, con unos horarios más científicos y más humanizados (31). Este discurso, propiciado desde los laboratorios de investigación fisiológica y paidológica, vino a coincidir con la creciente presión social y corporativa de los docentes, quienes, entre sus múltiples reivindicaciones, también luchaban por mejorar las condiciones de trabajo y lograrían, en 1887, dar cumplimiento al reconocimiento oficial de las vacaciones en la escuela elemental (en los otros niveles educativos ya estaban establecidas desde 1845 y 1857). Finalmente, la ciencia experimental y la presión corporativa del magisterio se entrecruzaron con el movimiento renovador de la Escuela Nueva, la corriente pedagógica modernizadora de más amplio alcance en la Europa (también en la América) de entresiglos, que postulaba diversas innovaciones que afectaron los modos de concebir los programas, los espacios, los tiempos y los métodos de la educación. Examinemos, pues, la genealogía de todo este proceso que va a conducir a plantear un nuevo orden del tiempo, centrado no ya exclusivamente en la razón del método —como ocurrió en la enseñanza tradicional—, sino también en el conocimiento de las disposiciones del alumno y en las expectativas que desencadenó la modernización de nuestra sociedad.

*Nemo pedagogus nisi biologus*, había sentenciado Stanley Hall, el padre de la paidología (32). Nadie puede ser buen educador si no conoce la naturaleza humana en sus posibilidades, así como en sus límites. Ya Spencer, el sistematizador del positivismo biologicista, había denunciado, en sus *Principios de educación física, intelectual y moral*, algunos de los efectos nocivos de la escuela disciplinaria tradicional: «Dondequiera que se pregunte, se oír hablar de niños y de jóvenes de ambos sexos cuya constitución ha empobrecido el exceso de estudio». Parece imposible que en ciertos casos (como en el de la escuela de niñas inglesa, cuyo horario describe), «la implacable disciplina de la escuela (...) pueda ser resistida» (12 horas y media de trabajos de clase). Pero hay muchos más casos, incluso con menor carga lectiva, cuyos sistemas destruyen la salud, fatigan a los jóvenes precozmente y faltan a las más elementales «leyes de

---

(31) Vid. nuestro primer trabajo sobre «Tiempo y educación», citado en la nota 1.

(32) Claparède, E. (1927): *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid, F. Beltrán, p. 226.

higiene». El trabajo intelectual excesivo impide el desarrollo «natural» del cerebro y estanca las posibilidades de los niños. Los excesos de la cultura pueden dañar irreversiblemente el sano desenvolvimiento de las fuerzas naturales (33).

El tema de la fatiga se constituyó en un tópico de la literatura positivista y de la educación nueva. En lo que respecta al tiempo, se afirmará la función higiénica del descanso, el recreo y la vacación, así como la revisión de criterios en cuanto a la distribución de las materias en el horario, la duración de las sesiones y otras cuestiones organizativas. La aparición de *La fatigue intellectuelle* de Binet y Henri, en 1898, marca un punto crítico en el tratamiento del tema en el que se entrecruzan las preocupaciones del movimiento médico-higiénico, la investigación experimental, la ergonomía y la renovación pedagógica (34). Las «ideas modernas sobre los niños», para decirlo con la expresión del conocido título de la otra obra de Binet (1911), impusieron un nuevo enfoque del horario escolar, que empezó a concebirse (tal como señalaba Ballesteros) como un instrumento no sólo para «someter a un orden frío y rígido la vida de la enseñanza» (como había resuelto la escuela tradicional al identificar el tiempo con el método), «sino (también) para lograr que se aproveche íntegramente, en beneficio del niño, toda la actividad y las energías del maestro, sin producir perturbación grave en la salud de ninguno de los dos» (35). He aquí la higiene de la infancia y la de la profesión docente conjuntamente reivindicadas.

Los estudios sobre la fatiga están, como se sabe, en el origen mismo de la pedagogía experimental. Sikorski midió por primera vez, en 1879, la fatiga escolar sirviéndose del método de los dictados breves e intercalados. Más tarde, Burgerstein (1891), Kraepelin (1894) y Ebbinghaus (1897), entre otros, realizaron diversos experimentos para analizar las relaciones entre esfuerzo y fatiga y determinar la curva de trabajo (36). Desde otras disciplinas, como la psicofísica de Weber, se investigaron las correlaciones entre la fatiga mental y la sensibilidad muscular por medio del ergógrafo de Mosso (37). También se estudiaron los índices ponométricos de las distintas materias del programa, la duración óptima de las lecciones y la alternancia entre tareas y pausas, llegando a formularse, como hizo Meumann (discípulo de Wundt) a principios de siglo, las bases para una teoría científica del trabajo escolar (38). Claparède, desde el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, planteó igualmente la necesidad de racionalizar y modernizar la escuela a partir de las contribuciones de la psicología experimental. El conocimiento de la fatiga intelectual, de sus causas y de su proceso, resultaba funcional para determinar la duración de las lecciones, el lugar de los

---

(33) Spencer, H. (1983): *Ensayos sobre Pedagogía*. Madrid, Akal, pp. 214-220. Otro positivista, Ardigo, escribía: «El maestro más hábil es el que jamás fatiga con exceso una región del cerebro de los escolares» (*La ciencia de la educación*, Barcelona, Henrich, 1903, vol. II, p. 96).

(34) Binet, A. y Henri, V. (1898): *La fatigue intellectuelle*. París, Schleicher.

(35) Ballesteros, A. (1931): *Distribución del tiempo y del trabajo*. Madrid, Publ. Revista de Pedagogía, 3.ª ed., p. 12.

(36) Sánchez Sarto, L. (Ed.) (1936): *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona, Labor, vol. I, p. 1390.

(37) Burgerstein, L. (1932): *Higiene escolar*. Barcelona, Labor, 2.ª ed., p. 13.

(38) Maillou, A. (1960): «Modalidades del trabajo escolar y su aplicación a la escuela unitaria completa», en *La Escuela Unitaria Completa*. Madrid, CEDODEP, p. 438.

recreos y el orden de las materias, entre otras cosas. Lo que él llamó «economía del trabajo escolar» consistía en aprovechar el entrenamiento sin llegar al *surmenage* y atender a las diferencias individuales para hacer una «escuela a la medida» (39). Su *Psicología del niño y pedagogía experimental* contiene aportaciones en diversos capítulos sobre la técnica y la economía del trabajo (curva del trabajo, condiciones externas, aprendizaje y percepción, juego...), de gran interés para examinar las posiciones de la Escuela Nueva en torno al tema (40). La higiene de la profesión docente también es objeto de atención. El libro de Burgerstein dedica un capítulo al tema. En él examina el carácter intensivo del trabajo de los maestros y los efectos de la fatiga en los órganos de fonación, el sistema nervioso y los sentidos, así como las reglas higiénicas (incluidas las vacaciones y los recreos) que estos profesionales deben adoptar para conservar su propia salud y poder trabajar con eficiencia (41).

En España serán los hombres de la Institución, principalmente, quienes difundan las anteriores contribuciones del positivismo al enfoque moderno de los problemas de la escuela. El anterior trabajo sobre el tiempo escolar y las vacaciones ya aludió a varias de estas aportaciones, por lo que sólo nos referiremos a ellas aquí en relación con la problemática del horario.

En primer lugar hay que anotar el trabajo publicado por Cossío en el *BILE*, en 1888, sobre las colonias escolares, en el que el director del Museo Pedagógico criticaba la duración excesiva de las clases, la escasez de recreos y el sedentarismo, y proponía reducir el número de horas de trabajo, introducir juegos y paseos ciertos días de la semana, rectificar el intelectualismo del «programa antiguo» y extender la educación hacia el contacto con la naturaleza (42). Era una propuesta para introducir el «higienismo» en la distribución del tiempo y para «desformalizar» la escuela tradicional.

Un año después, Jimeno, psiquiatra y neurofisiólogo, daba a la luz los primeros estudios españoles sobre la fatiga escolar. El *surmenage* era un efecto inducido por el excesivo trabajo intelectual y podía ser causa incluso de la degeneración mental. No se operaba sólo en la escuela, sino, en general, en todas las esferas de la vida en su dimensión intelectual. La imposibilidad de acceder a una pretendida cultura enciclopédica y el intelectualismo de la sociedad moderna de la época hacían de la instrucción una especie de «lucha» —concepto darwiniano— para acomodarse a las cada vez más altas cotas de civilización. Pero el *surmenage* social, contra lo que opinen los partidarios de la selección darwiniana, no conduce a la supervivencia de los más aptos, sino a su extinción. El esfuerzo que supone el ascenso cultural da origen a disfunciones cerebrales y a desequilibrios en el desarrollo general del organismo. La fatiga acumulada puede incluso ser transmitida genéticamente y es (curiosa teoría histórico-organicista) la causa de la decadencia de las generaciones, los pueblos y las culturas. La educación formalista y memorística, basada en todo el arsenal de programas, exámenes y regla-

---

(39) Claparède, E. (1926): *La escuela y la psicología experimental*. Madrid, Publ. Revista de Pedagogía, pp. 87-91. Cita el libro de Savary, aparecido en 1911, en el que se presenta un buen estado de la cuestión: *La fatigue intellectuelle et les oraires des leçons*.

(40) Claparède, E. (1927): *Psicología del niño...*, *op. cit.*, pp. 128, 200-202 y 439.

(41) Burgerstein, L. (1932): *Op. cit.*, pp. 124-126.

(42) Cossío, M. B. (1888): «Las colonias escolares de vacaciones». *BILE*, XII, p. 205.

mentos que busca hacer del hombre un «archivo o biblioteca viviente», conduce al *surmenage*. Toda enseñanza higienizadora ha de romper, pues, con los horarios sobrecargados y con el mecanicismo de los métodos (43).

Más adelante, Simarro retoma el tema desde la psicofisiología de Wundt y explica experimentalmente cómo opera la fatiga nerviosa y cómo se recupera la actividad, así como los procesos de acumulación de fatiga. En el desarrollo de una lección, «el trabajo útil crece primero rápidamente y después con mayor lentitud, mientras que la fatiga aumenta poco al principio y después rápidamente» (44).

El *BILE* siguió ocupándose de la higiene del trabajo escolar. Giner aconsejaba la alternancia de la actividad y el reposo. En la Institución mediaban siempre diez o quince minutos de descanso entre clase y clase y la duración de éstas se reducía en el caso de los niños pequeños. En los primeros tiempos, algunos de estos intervalos se dedicaban a la gimnasia, pero la experiencia mostró que no bastaba el cambio de tarea para asegurar el descanso y la recuperación. Ahora, coincidiendo con Mosso, se sustituye la gimnasia por el juego libre. No es fácil descansar, ni aun durmiendo, y, desde luego, las clases de la tarde generan más fatiga que las de la mañana, sobre todo en los alumnos menores (45).

Los manuales de pedagogía de finales del siglo XIX y principios del XX recogían ya estas ideas «modernas» sobre la distribución del tiempo en la escuela. Uno de los más clásicos, el de Alcántara García (reeditado sucesivamente desde 1891), planteaba la cuestión del recargo de los programas, de acuerdo con las críticas «higienistas», y proponía su reducción, la disminución de horas y la introducción de recreos y ejercicios físicos compensatorios del trabajo intelectual (46). Asimismo proponía cambiar los criterios clásicos de orden, regularidad, disciplina y plena ocupación por los más modernos de graduación, alternancia, distribución armónica de las materias y los descansos y atención integral a «todas las ramas de la cultura». La formación del horario semanal y diario, o cuadro de distribución de los tiempos, según los anteriores criterios, era competencia del propio maestro, quien de ninguna manera adoptaría los cuadros tan minuciosos que solían incluir los libros, más propios de organizaciones basadas en la «uniformidad militar» y de las «centralizaciones absorbentes», a los que tan aficionados eran algunos pedagogos, a pesar de ser tan «antipedagógicos». Era innovadora también la ruptura con el módulo tradicional de la hora. García Navarro recomendaba que los ejercicios duraran, por término medio, unos 20 minutos; reduciéndose para los niños más pequeños a 10 ó 15 y ampliándose para los mayores hasta 30 ó 35. El cambio de actividad, cuando no coincidiera con recreos, juegos o gimnasia, se verificaría siempre con marchas o movimientos acompañados de cantos. Los ejercicios que exigieran mayor esfuerzo intelectual se colocarían en las primeras horas, preferentemente por las mañanas, y se dejarían los de menor esfuerzo (escritura, dibujo, trabajos manuales) para la sesión de tarde. Por último, aunque las prescripciones

---

(43) Simarro, L. (1889): «El exceso de trabajo mental en la enseñanza». *BILE*, XIII, pp. 37-39.

(44) *Ibidem*, pp. 88-91.

(45) Giner, F. (1892): «La higiene de las vacaciones». *BILE*, XVI, pp. 83-89.

(46) García Navarro, P. de A. (1913): *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*. Madrid, Hernando, 3.<sup>a</sup> ed., pp. 319-320.

normativas fijaban la jornada escolar en seis horas, debía aspirarse a reducirla a cinco y, a ser posible, a concentrarlas todas en una sola sesión. La sesión única, que se había comenzado a ensayar en las escuelas graduadas, ganaba cada día más adeptos (ya se había implantado en Suiza, Alemania, Bélgica e Italia), por las ventajas que suponía en cuanto a regularizar la asistencia y favorecer otros aprendizajes de los niños. Este sistema podía incluso utilizar los edificios en doble turno, como se había experimentado en Madrid (al parecer, no con demasiado éxito); lo que facilitaría sin duda la escolarización de quienes no habían podido matricularse en los centros por la incapacidad de éstos para acogerlos (47).

Todas las pautas anteriores venían siendo divulgadas por los textos positivistas de fines del XIX, franceses principalmente (Compayré, Buisson, Rendu, Delobel, etc.), que García Navarro conocía bien, a juzgar por las fuentes que cita en su manual. La *Higiene escolar* de Delobel contenía prácticamente idénticos preceptos y orientaciones, así como modelos de cuadros horarios para la distribución del tiempo (Cuadro 7) que el maestro francés habría de confeccionar conforme al Decreto de 18 de enero de 1887 (48).

Los congresos de higiene escolar de principios de siglo volvieron a ocuparse aún con más énfasis del tema de la fatiga y la sobrecarga de los programas educativos. Y ello, por lo que afectaba no sólo a los alumnos, sino también a los maestros, quienes, además de desarrollar su actividad en pésimas condiciones, habían de soportar «larguísima sesiones de clase sin descansos». La higienización de la escuela era una acción modernizadora y podía ser, además, una medida destinada a la regeneración de la raza, como precisaba Rubio, subdirector del Museo Pedagógico, quien manifestaba así su sensibilidad hacia las teorías eugenésicas que tanto predicamento tuvieron en la época (49). El Museo Pedagógico se interesó igualmente por los problemas higiénico-pedagógicos y organizativos del tiempo escolar, no sólo a través de sus programas de colonias, sino también mediante las publicaciones que propició. Además de los escritos de Cossío y Rubio, ya citados, el Museo editó, en 1917, *Fuentes para el estudio de la Psicología*, obra de Barnes, en la que se difundían los conocimientos del momento sobre la higiene, la fatiga y el horario escolar (50). Este mismo autor, profesor de la Escuela Superior del Magisterio, exponía en 1921 el estado de la cuestión sobre el trabajo y la fatiga en un estudio aparecido en el *BILE*, inspirado no ya sólo en las contribuciones de la paidología positivista (Denevor, Jonckheere, Offner, Binet), sino también en los nuevos enfoques de la organización científica del trabajo (Taylor) (51). Esta misma influencia fue igualmente asumida por la escuela colectiva checa en las reformas asociadas a las innovaciones de Lunatcharsky y Blonskij. Una obra de Prihoda, escrita en 1920 y traducida al castellano en 1935, hablaba de compatibilizar el espíritu de la educación socialista con la «taylorización de la enseñanza», esto es,

---

(47) *Ibidem*, pp. 290-292.

(48) Delobel, J.: *Higiene escolar*. Madrid, Calleja, s. a., p. 55 y ss.

(49) Rubio, R. (1909): «Cuestiones de higiene escolar». *BILE*, XXXIII, pp. 199-206.

(50) Barnes, D. (1917): *Fuentes para el estudio de la paidología*. Madrid, Imp. de Archivos-Museo Pedagógico Nacional, pp. XLV, XLVII, 370 y ss.

(51) Barnes, D. (1921): «El trabajo y la fatiga». *BILE*, XLV, pp. 303-310.

CUADRO 7

Horario propuesto por Brouard y Defodon

Cuadro del empleo del tiempo, según Brouard y Defodon.

| Escuelas en que los tres cursos están separados ó en las que sólo los cursos superior y medio están reunidos. |   | Escuelas de un solo maestro ó una sola maestra.                |  |
|---|---|--|--|
| <b>Curso elemental.</b>   |   |  |  |
| <i>Mañana.</i>  |   |  |  |
| 8 1/2 á 9 h. . . . .  | Instrucción moral ó cívica (recitado, plática, explicaciones de máximas ó lecturas) . . . . . | Idem.  |  |
| 9 á 9 1/2 h. . . . .  | Lectura . . . . .   | 9 á 10 h. Lectura. Cálculo *.                                  |  |
| 9 1/2 á 10 h. . . . .   | Cálculo ó sistema métrico * . . . . .   | Descanso.  |  |
| 10 á 10 1/4 h. . . . .  | Descanso . . . . .  |  |  |
| 10 1/4 á 11 h. . . . .  | Francés (ejercicios variados de lengua y gramática) . . . . .                                 | Idem.  |  |
| 11 á 11 1/2 h. . . . .  | Escritura . . . . .   | Idem.  |  |
| <i>Tarde.</i>   |   |  |  |
| 1 á 1 1/2 h. . . . .  | Historia ó Geografía * . . . . .  | 1 á 2 h. Lectura. Pláticas sobre la historia ó la geografía *. |  |
| 1 1/2 á 2 h. . . . .  | Lectura . . . . .   |  |  |
| 2 á 2 1/2 h. . . . .  | Dibujo, trabajo manual. Ejercicios de memoria * . . . . .                                     | Escritura.   |  |
| 2 1/2 á 2 3/4 h. . . . .  | Descanso . . . . .  |  |  |
| 2 3/4 á 3 1/4 h. . . . .  | Escritura . . . . .   | Dibujo, cantos, trabajo manual *.                              |  |
|   |   | Ejercicios: Memoria ó francés *.                               |  |
| 3 1/4 á 4 h. . . . .  | Lecciones de cosas, cantos . . . . .  | Lecciones de cosas ó lectura *.                                |  |

Se pueden variar los ejercicios marcados por un asterisco \*, cambiarlos cada día, pero á condición de que sean los mismos para los mismos días de la semana, á fin de que se puedan estudiar los programas en toda su extensión.

ESCOLAR

Cuadro del empleo del tiempo, según Brouard y Defodon.—(Continuación.)

| Escuelas en que los tres cursos están separados ó en los que sólo los cursos superior y medio están reunidos. |   | Escuelas de un solo maestro ó una sola maestra. |  |
|---|---|---|--|
| <b>Cursos medio y superior.</b>   |   |   |  |
| <i>Mañana.</i>  |   |   |  |
| 8 1/2 á 9 h. . . . .  | Instrucción moral ó cívica * . . . . .  | Idem.   |  |
| 9 á 10 h. . . . .   | Cálculo sistema métrico generalizado * . . . . .                                      | Idem.   |  |
| 10 á 10 1/4 h. . . . .  | Descanso . . . . .  | Idem.   |  |
| 10 1/4 á 11 h. . . . .  | Francés . . . . .   | Idem.   |  |
| 11 á 11 1/2 h. . . . .  | Escritura (curso medio). Escritura ó redacción de un deber (curso superior) . . . . . | Escritura.                                      |  |
| <i>Tarde.</i>   |   |   |  |
| 1 á 2 h. . . . .  | Historia ó geografía * . . . . .  | Idem.   |  |
| 2 á 2 1/2 h. . . . .  | Lectura, memoria . . . . .  | Idem.   |  |
| 2 1/2 á 2 3/4 h. . . . .  | Descanso . . . . .  | Idem.   |  |
| 2 3/4 á 3 1/2 h. . . . .  | Dibujo, canto, trabajo manual . . . . .   | Idem.   |  |
| 3 1/2 á 4 h. . . . .  | Ciencias físicas y naturales . . . . .  | Agricultura. Horticultura.                      |  |

Se pueden variar los ejercicios marcados por un asterisco \*, cambiarlos cada día, pero á condición de que sean los mismos para los mismos días de la semana, á fin de que se puedan estudiar los programas en toda su extensión.

Fuente: Delobel, J.: *Higiene escolar*, pp. 72-73.

con la aplicación de los nuevos modelos industriales inspirados en Taylor, Tlawis y Rice (que «sin darse cuenta, estaban siguiendo las huellas de Komensky» en su fórmula del artificio universal al que redujo el pedagogo moravo la didáctica mecanicista) (52).

La cuestión del horario escolar cobró un renovado interés a partir de la aprobación del Estatuto del Magisterio, en 1923, y en torno a las reformas pedagógicas introducidas por la República. La *Revista de Pedagogía* publicó un total de 15 artículos sobre el tema entre 1923 y 1933 (53). En ellos se aborda el tema fundamentalmente desde tres ópticas: la «higienista», enlazando con los planteamientos que venían formulándose desde fines del siglo anterior; la organizativa, en función de la diferenciación temporal que derivaba de la estructura organizativa de las escuelas (unitarias, graduadas); la comparativa, que aludía al tratamiento que el tema recibía en diversos países europeos, que constituían para nosotros un marco referente de modernización pedagógica (Italia, Francia y Alemania eran los países más consultados). Esta misma preocupación «comparativista» mostró, a finales de los años veinte, el Museo Pedagógico Nacional. Luzuriaga (por entonces, inspector adscrito al Museo) daba a luz varias publicaciones en las que se exponían las reformas de programa introducidas en los principales países de Europa después de la guerra (Cuadros 8, 9 y 10). El contenido de estos informes afectaba fundamentalmente al *currículum* y a las instrucciones didácticas para su desarrollo; incluidos los que se referían a la distribución del tiempo en la escuela (54). Se completaba así la labor orientadora que había iniciado el propio Luzuriaga desde la *Revista de Pedagogía* y la serie de publicaciones que el Museo había dado a la luz desde los últimos años del siglo XIX en relación con la organización de la enseñanza primaria en los países más significativos. Estaba implícito en esta acción «publicística» el que nuestro país aspiraba a disponer algún día de unas «instrucciones» o «programas» que sirvieran de pauta a la normalización de nuestra ya secular escuela nacional. Pero, como es sabido, tal *desideratum* aún tardaría en ser cumplido.

Por aquellos años (1924) aparecería también el trabajo de Ballesteros, ya citado, acerca de la distribución del tiempo y del trabajo. Dentro de su brevedad (editada en la serie de divulgación escolar que promovió la *Revista de Pedagogía*), esta sucinta

---

(52) Prihoda, V. (1935): *Racionalización de la instrucción pública*. Madrid, Aguilar, pp. 77-82.

(53) *Revista de Pedagogía*: «El horario en Prusia», 1923, 191-II; «El nuevo horario francés», 1923, 150-II; «Más sobre el horario en Prusia», 1923, 268-II; «Los nuevos horarios de las escuelas primarias de Italia», 1924, 68-III; Ballesteros, A. (1924): «El horario escolar», 176-III; Hueso, V. (1924): «Organización de las escuelas graduadas», 406-III; Ballesteros, A. (1924): «Organización de las escuelas unitarias», 412-III; «El empleo del tiempo libre y los recreos en Alemania-2», 1925, 423-IV; Ballesteros, A. (1929): «La organización del trabajo en la escuela unitaria», 162-VIII; Muñoz Ruiz, J. (1932): «La jornada escolar en las escuelas unitarias de asistencia numerosa», 406-XI; Castro, J. J. (1932): «Un ensayo de sesión doble», 71-XI; López Velasco, E. (1933): «Una sesión de actividad escolar», 69-XIII; Rodríguez Lafora, G. (1933): «La jornada escolar del niño y del maestro», 145-XII; Hueso, V. (1933): «La vacación semanal de las escuelas», 407-XII; Lillo, J. (1933): «Por una escuela duplicada», 345-XII. (Los datos de identificación corresponden a la numeración de la Biblioteca Nacional.)

(54) Luzuriaga, L. (1928): *Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia*. Madrid, J. Cosano.

— (1929): *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*. Madrid, J. Cosano.

— (1930): *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)*. Madrid, J. Cosano.

CUADRO 8

Horarios francés (1923) e italiano (1923)

**HORAS POR SEMANA**

| MATERIAS                             | Curso preparatorio. | Curso elemental               |           | Curso medio |           | Curso superior |           |
|--------------------------------------|---------------------|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------------|-----------|
|                                      |                     | Niños.                        | Niñas.    | Niños.      | Niñas.    | Niños.         | Niñas.    |
|                                      |                     | Educación moral y cívica..... | 1 1/4     | 1 1/4       | 1 1/4     | 1 1/4          | 1 1/4     |
| Lectura corriente y expresiva.....   | 10                  | 7                             | 6 1/2     | 8           | 8         | 2 1/2          | 2 1/2     |
| Escritura.....                       | 5                   | 2 1/2                         | 2 1/2     | 1 1/2       | 1 1/2     | 3/4            | 3/4       |
| Lengua francesa.....                 | 2 1/2               | 5                             | 5         | 7 1/2       | 7         | 7 1/2          | 7         |
| Historia y geografía.....            | —                   | 2 1/2                         | 2 1/2     | 8           | 8         | 8              | 8         |
| Cálculo, aritmética y geometría..... | 2 1/2               | 3 1/2                         | 3 1/2     | 4 1/2       | 4 1/2     | 5              | 5         |
| Ciencias físicas y naturales.....    | 1 1/4               | 1 1/2                         | 1 1/2     | 2 1/2       | 2         | 2 1/2          | 2 1/2     |
| Dibujo.....                          | 1                   | 1                             | 1         | 1           | 1         | 1              | 1         |
| Trabajo manual.....                  | 1 1/2               | 1                             | 1 1/2     | 1           | 2         | 1 1/2          | 2         |
| Canto y música.....                  | 1 1/4               | 1                             | 1         | 1           | 1         | 1              | 1         |
| Ejercicios físicos.....              | 1 1/4               | 2                             | 2         | 2           | 2         | 2              | 2         |
| Recreos.....                         | 2                   | 1 1/4                         | 1 1/4     | 1 1/4       | 1 1/4     | 1 1/4          | 1 1/4     |
| <b>TOTALES.....</b>                  | <b>30</b>           | <b>30</b>                     | <b>30</b> | <b>30</b>   | <b>30</b> | <b>30</b>      | <b>30</b> |

CUADRO DE ORIENTACION PARA LA FORMACION DEL HORARIO DE CADA CLASE (1)

| MATERIAS   | Clase preparatoria (2).             | I         | II        | III       | IV        | V         | Clase complementaria. |
|--|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------------|
| Religión.....  | 1                                   | 1 1/2     | 1 1/2     | 2         | 2         | 2         | 2                     |
| Canto, dibujo espontáneo, caligrafía, recitación..   | 4                                   | 2 1/2     | 2 1/2     | 4         | 5         | 5         | 8                     |
| Lectura, escritura ordinaria y ejercicios de lengua italiana.....  | —                                   | 7         | 6         | 5         | 5         | 4         | 8                     |
| Ortografía.....  | —                                   | —         | 2         | 2         | —         | —         | —                     |
| Aritmética, dibujo, geometría, contabilidad.....   | —                                   | 4         | 4         | 4         | 3         | 3         | 2                     |
| Nociones varias y ocupaciones intelectuales recreativas.....   | 6                                   | 4         | 4         | 4         | 1         | 1         | 1                     |
| Jardinería, trabajos manuales, trabajos domésticos, gimnasia y juegos, comida y cuidados higiénicos..... | 24                                  | 6         | 5         | 4         | 4         | 4         | —                     |
| Ciencias físicas y naturales, nociones orgánicas de higiene.....   | —                                   | —         | —         | —         | 2         | 2         | 8                     |
| Historia y geografía.....  | —                                   | —         | —         | —         | 3         | 3         | 2                     |
| Nociones de derecho y de economía.....   | —                                   | —         | —         | —         | —         | 1         | 1                     |
| Trabajo profesional.....   | —                                   | —         | —         | —         | —         | —         | 8                     |
| <b>HORARIO SEMANAL POR CLASE.....</b>  | <b>35</b><br>Comprendido el jueves. | <b>25</b> | <b>25</b> | <b>25</b> | <b>25</b> | <b>25</b> | <b>25</b>             |

(1) Para dejar la mayor iniciativa al maestro se agrupan las horas de enseñanza de varias materias, de las cuales se pide una enseñanza separada en los programas.

(2) Sobre la base de seis horas diarias, reducidas el jueves a cinco. Pero se consienten horarios más breves, con tal que no sean inferiores a los de las escuelas elementales.

Fuente: Luzuriaga, L. (1928): *Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia*, pp. 10 y 136.

CUADRO 9

Horarios para escuelas graduadas en Alemania (1923) y Austria (1926)

|  | I         | II        | III       | IV        |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Religión.....  | —         | 4         | 4         | 4         |
| Medio natal y enseñanza intuitiva correspondiente..... | —         | 9         | 10        | 11 (10)   |
| Idioma alemán.....                                     | —         | 2         | 2         | 2         |
| Escritura.....   | —         | 4         | 4         | 4         |
| Cálculo.....   | —         | —         | 2 (1)     | 2         |
| Dibujo.....  | —         | 1         | 2 (1)     | 2         |
| Canto.....   | —         | 2         | 3         | 3 (2)     |
| Gimnasia.....  | —         | —         | (2) (2)   | —         |
| Labores.....   | —         | —         | —         | —         |
| <b>TOTALES.....</b>                                    | <b>18</b> | <b>22</b> | <b>26</b> | <b>28</b> |

(1) Modificado por el decreto de 18 enero 1923. En el primer año se destinan tres horas a la enseñanza religiosa. La enseñanza intuitiva religiosa se ha de dar en las horas asignadas a la enseñanza religiosa. Los números entre paréntesis se aplican a las niñas.

**HORARIOS**

a) Para escuelas principales de niños.

| MATERIAS OBLIGATORIAS                      | CLASES   |           |           |           |
|--|--|-----------|-----------|-----------|
|  | I  | II        | III       | IV        |
| Religión.....                              | 2  | 2         | 2         | 2         |
| Idioma alemán.....                         | 6  | 5         | 4         | 4         |
| Historia.....                              | 3  | 3         | 3         | 2         |
| Geografía.....                             | 2  | 2         | 2         | 2         |
| Historia natural.....                      | 2  | 2         | 2         | 2         |
| Cálculo, geometría, dibujo geométrico..... | 4  | 4         | 6         | 6         |
| Dibujo a mano libre.....                   | 3  | 2         | 2         | 2         |
| Escritura.....                             | 1  | —         | —         | —         |
| Trabajo manual.....                        | 2  | 2         | 2         | 2         |
| Canto.....                                 | 2  | 1         | 1         | 1         |
| Ejercicios corporales.....                 | 3  | 3         | 3         | 3         |
| <b>TOTALES.....</b>                        | <b>28</b>  | <b>27</b> | <b>28</b> | <b>28</b> |
| Idioma extranjero voluntario.....          | —  | 5         | 4         | 4         |
| <b>MATERIAS NO OBLIGATORIAS</b>            | El horario es determinado por las autoridades escolares de los Países. |           |           |           |
| Violín.....                                |  |           |           |           |
| Piano.....                                 |  |           |           |           |
| Taquigrafía.....                           |  |           |           |           |
| Mecanografía.....                          |  |           |           |           |

OBSERVACIONES.—Las escuelas principales que sólo tienen una serie de clases se han de atener al horario de la primera clase.

En las escuelas principales que hayan adoptado la sesión única de la mañana no pueden asignar en ningún caso a las materias obligatorias, incluyendo la voluntaria del idioma extranjero, más de cinco horas sucesivas. Si resulta absolutamente imprescindible una sexta hora, se ha de dedicar a una materia no obligatoria.

El violín y el piano pueden ser enseñados en las cuatro clases; la taquigrafía sólo en la tercera y cuarta; la mecanografía sólo en la cuarta.

Fuente: Luzuriaga, L. (1928): *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*, pp. 40 y 75.

CUADRO 10

Distribución del tiempo en las escuelas de Ginebra (1923)

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO  
PARA ESCUELA MONODIDÁCTICA

| MATERIAS <sup>2</sup>                             | Horas semanales |
|---|-----------------|
| Religión e Historia sagrada.....                  | 2               |
| Enseñanzas del Lenguaje..... (6)                  | 7               |
| Aritmética y Geometría..... (3 1/2)               | 4 1/2           |
| Geografía, Historia y Derecho.....                | 3 1/2           |
| Ciencias aplicadas, Higiene y Fisiología..... (3) | 4               |
| Dibujo y Trabajos manuales.....                   | 3               |
| Gimnasia y Canto.....                             | 2               |
| Juego libre.....                                  | 4               |
| Labores femeninas..... (3)                        | 3               |
| TOTAL DE HORAS SEMANALES...                       | 30              |

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO PARA ESCUELA MONODIDÁCTICA  
ORGANIZADA EN SISTEMA GRADUADO

| MATERIAS                            | GRADOS |           |           |
|-------------------------------------|--------|-----------|-----------|
|                                     | I      | II        | III       |
| Religión e Historia sagrada.....    | 1      | 1         | 2         |
| Enseñanzas del Lenguaje.....        | 8      | 5         | 6         |
| Geografía, Historia y Derecho.....  | •      | 3 1/2     | 3 1/2     |
| Ciencias aplicadas.....             | •      | 5 (2 1/2) | 6 (3)     |
| Aritmética y Geometría.....         | 3      | 6 (5)     | 5 1/2 (4) |
| Lecciones objetivas o de cosas..... | 6      | •         | •         |
| Labores femeninas y Economía.....   | •      | (3)       | (4)       |
| Dibujo y Trabajos manuales.....     | 4      | 3 (2 1/2) | 2         |
| Canto y Gimnasia.....               | 2      | 2         | 3         |
| Juego libre.....                    | 6      | 4 1/2     | 3         |
| TOTAL DE HORAS SEMANALES.....       | 30     | 30        | 30        |

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO PARA ESCUELA GRADUADA DE SEIS SECCIONES

(Sistema de rotación de clases o maestros.)

| MATERIAS                                   | SECCIONES |       |       |           |                   |           |
|--|-----------|-------|-------|-----------|-------------------|-----------|
|  | I         | II    | III   | IV        | V                 | VI        |
| Doctrina cristiana e Historia sagrada..... | •         | 1/2   | 1     | 1         | 1 1/2             | 2         |
| Enseñanzas del Lenguaje.....               | 10        | 9     | 7 1/2 | 7         | 5                 | 4         |
| Geografía e Historia.....                  | •         | •     | 2 1/2 | 3         | 3 1/2             | 3 1/2     |
| Aritmética y Geometría.....                | •         | 2     | 3 1/2 | 5 (4 1/2) | (2 1/2) 4 1/2 (3) | 4         |
| Ciencias aplicadas.....                    | •         | •     | 3     | (3) 3 1/2 | (3) 4             | (3 1/2) 6 |
| Lecciones objetivas o de cosas.....        | 8         | 6     | 2     | •         | •                 | •         |
| Derecho y Economía.....                    | •         | •     | •     | •         | 1 1/2             | 2         |
| Dibujo y Trabajos manuales.....            | 4         | 4     | 3     | (2) 3     | 2 1/2             | 2         |
| Labores femeninas.....                     | •         | •     | •     | (1)       | (3)               | (4)       |
| Canto y Gimnasia.....                      | 2         | 2 1/2 | 2 1/2 | 2 1/2     | 3                 | (2 1/2) 3 |
| Juego libre.....                           | 6         | 6     | 5     | 5         | 4 1/2             | 3 1/2     |
| TOTAL DE HORAS SEMANALES..                 | 30        | 30    | 30    | 30        | 30                | 30        |

Fuente: Luzuriaga, L. (1928): *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)*, p. 147.

monografía exponía con claridad suficiente los datos fundamentales del estado de la cuestión en torno al tema. En España no había ni horarios oficiales para las escuelas nacionales, ni prescripciones para formarlos, por lo que los maestros podían decidir en libertad. Ello ofrecía la ventaja de permitir que la distribución del trabajo se hiciera conforme a las condiciones de los alumnos y las características de la localidad y de la escuela, pero tenía el inconveniente de fomentar la «anarquía en la organización escolar», que debía tener «lazos y características nacionales». A ello precisamente, a fijar ciertas «prevenciones generales», iba orientado el librito de Ballesteros. Entre estas «prevenciones», el autor, para asegurar el orden y la disciplina, destacaba la constante ocupación de todos los niños, de todas las secciones, la atención integral a todos los conocimientos previstos por la legislación y la adecuación del tiempo destinado a cada materia a su valor formativo y al grado de desarrollo mental de los niños (55).

Desde una perspectiva más técnica, Ballesteros abordaba todas las cuestiones implicadas en la distribución racional del tiempo escolar:

a) Respecto a la distribución de la jornada, se pronunciaba a favor del horario continuo. El trabajo mental es más rentable en las horas de la mañana, como muestran los estudios experimentales aducidos por Binet y otros. Si ello no es posible, la sesión matinal se destina a los trabajos más intensos, y se reserva la tarde para ejercicios físicos y trabajos prácticos. En cuanto al número de horas, el autor se muestra conforme con la legislación y los higienistas de fijar la duración en cinco.

b) Las materias deben situarse de manera que se adapten al proceso de la curva de trabajo. Para un trabajo de dos horas, distingue dos fases, una en la que el ejercicio predomina sobre la fatiga (*mis en train*) y otra en la que ocurre lo contrario. Ello invita a situar al principio las enseñanzas que preparen para el trabajo mental intenso, en el centro las que exijan mayor esfuerzo y al final aquellas que exijan una menor actividad, intercalando descansos entre las diversas fases. Aporta datos sobre índices ponométricos de las materias (no siempre coincidentes en las investigaciones) y concluye, con Wagner, que «la persona del profesor influye en la fatiga incomparablemente más que la asignatura». No obstante lo anterior, en el horario deben alternarse los conocimientos abstractos (matemáticas), o que exijan un trabajo físico intenso (gimnasia), con los de observación o memoria.

c) En cuanto a la duración de los ejercicios o lecciones, aconseja módulos de 15-30 minutos para los niños de 7-10 años y de 30-40 para los de 10-14, con pausas entre dos actividades y un recreo después de una hora de acción. La duración de los descansos debe ir en progresión creciente a lo largo de la jornada y en la sucesión de los días de la semana. El tiempo de recreo ha de ocuparse en juegos espontáneos al aire libre y no en ejercicios gimnásticos, que también generan fatiga (56).

Ballesteros ofrece finalmente algunos ejemplos de distribuciones semanales para escuelas monodidácticas y graduadas. Estos últimos pueden ser aplicados en los

---

(55) Ballesteros, A. (1931): *Op. cit.*, pp. 13-15.

(56) *Ibidem*, pp. 16-29.

sistemas mutuo o mixto de base simultánea (Cuadro 11). En ellos se pueden observar claros indicadores de modernización, en contraste con las características de las distribuciones tradicionales. La cuota atribuida a las «labores» del *currículum* femenino sólo alcanza el 10 por 100 del tiempo total, frente al 28-37 por 100 que exhibía en los horarios clásicos. La diferenciación por sexos en las demás materias se ha reducido asimismo extraordinariamente. Aunque los aprendizajes instrumentales siguen ocupando algo más de un tercio del horario semanal, la distribución se ha diferenciado más como consecuencia de la mayor diversificación curricular. Nótese, además, que la religión y la historia sagrada se han reducido al 6,66 por 100 y que epígrafes tradicionales, como la «urbanidad» y la «agricultura», ya no se contemplan. Finalmente, la aparición de la rúbrica «juego libre», que alude a los tiempos de descanso y recreo, y que supone un 13,33 por 100 del tiempo total, expresa la plena incorporación de los criterios «higienistas» al diseño del cronosistema escolar. Todo ello es, como ya hicimos notar, una muestra de la modernización escolar que se operó en nuestra educación durante las primeras décadas del presente siglo.

En adición a lo anterior, son igualmente rasgos de modernidad la defensa de la sesión única como medio de regularizar la asistencia escolar (57), la referencia continua a criterios ergonómicos y ponométricos e incluso las propuestas de adaptación flexible de los sistemas horarios a los métodos de la «nueva educación» (como puede verse al final del trabajo, con las sugerencias que el autor hace para racionalizar una distribución temporal acorde con los centros de interés de Decroly, modelo que tanto interés despertaba en la España de la época) (58). Todo ello prueba suficientemente que a la altura del primer tercio de nuestra centuria se había operado una evidente mutación en el modelo del sistema horario, aunque aún sobrevivirán algunos «restos» del tradicional.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo sobre la génesis y la formación histórica del cronosistema escolar horario y semanal hemos intentado completar el análisis que efectuamos en otro anterior en torno a la genealogía del almanaque o calendario académico de nuestra escuela elemental. Conjuntamente considerados, ambos estudios muestran, más allá de la erudición concreta que aportan, que el tiempo es una categoría fundamental en el conocimiento del modo de producción de la educación formal. La historia de la escuela contribuye, así, a poner de manifiesto la importancia que las concepciones y prácticas temporales han tenido en la organización de las instituciones educativas, no sólo como elementos estructurales de la vida académica, sino también como dimensiones que afectan todo el orden pedagógico de la instrucción, desde el *currículum*

---

(57) Vid. Martí Alpera, F. (1911): *Las escuelas rurales*. Gerona, Dalmau Carles, p. 242. Sánchez-Arbós, M. (1935): «Los problemas de la escuela. XIV. El horario escolar». *BILE*, 906, pp. 225-227. Viñao, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid, Akal, pp. 109-111.

(58) Ballesteros, A. (1931): *Op. cit.*, pp. 44-47.

CUADRO 11

Distribuciones del tiempo semanal para escuelas monodidácticas y graduadas

## Distribución del tiempo: treinta horas por semana.

|  | 1.er año. |        | 2.º año.  |        | 3.er año.  |        | 4.º año.    |        | 5.º año.    |        | 6.º año.    |        | 7.º año.    |        |
|--|-----------|--------|-----------|--------|------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|
|  | 7-8 años. |        | 8-9 años. |        | 9-10 años. |        | 10-11 años. |        | 11-12 años. |        | 12-13 años. |        | 13-14 años. |        |
|  | Niños.    | Niñas. | Niños.    | Niñas. | Niños.     | Niñas. | Niños.      | Niñas. | Niños.      | Niñas. | Niños.      | Niñas. | Niños.      | Niñas. |
| Lengua francesa.....   | 9         | 8      | 11        | 10     | 10         | 9      | 10          | 9      | 9           | 8      | 7           | 6      | 6           | 5      |
| Aritmética.....  | 5         | 4      | 5         | 4      | 4          | 4      | 4           | 3      | 4           | 3      | 4           | 3      | 1           | 1      |
| Contabilidad.....  | »         | »      | »         | »      | »          | »      | »           | »      | »           | »      | »           | »      | 3           | 3      |
| Geometría.....   | »         | »      | »         | »      | »          | »      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 1           | »      |
| Geografía.....   | »         | »      | »         | »      | 2          | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 1      |
| Historia.....  | »         | »      | »         | »      | »          | »      | »           | »      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      |
| Alemán.....  | »         | »      | »         | »      | »          | »      | »           | »      | »           | »      | 4           | 4      | 3           | 3      |
| Dibujo.....  | 2         | 2      | 2         | 2      | 2          | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      |
| Escritura.....   | 2         | 2      | 2         | 2      | 2          | 1      | 1           | 1      | 1           | 1      | »           | »      | 1           | »      |
| Canto.....   | 2         | 2      | 2         | 2      | 2          | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 1           | 1      |
| Costura.....   | »         | 3      | »         | 4      | »          | 4      | »           | 4      | »           | 4      | »           | 4      | »           | 4      |
| Actividad manual, juegos y paseos.....                             | 8         | 7      | 6         | 4      | 6          | 4      | 5           | 3      | 4           | 2      | 3           | 1      | »           | »      |
| Educación física (gimnasia).....                                   | 2         | 2      | 2         | 2      | 2          | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      | 2           | 2      |
| Nociones de ciencias, higiene y economía doméstica.....            | »         | »      | »         | »      | »          | »      | »           | »      | »           | »      | »           | »      | 1           | 1      |
| Educación general, orientación profesional y educación física..... | »         | »      | »         | »      | »          | »      | »           | »      | »           | »      | »           | »      | 2           | 2      |
| Trabajos en cartón, madera, hierro; en enseñanza doméstica.....    | »         | »      | »         | »      | »          | »      | »           | »      | »           | »      | »           | »      | 3           | 3      |
| TOTAL.....   | 30        | 30     | 30        | 30     | 30         | 30     | 30          | 30     | 30          | 30     | 30          | 30     | 30          | 30     |

y los métodos al sistema de valores sociales y culturales que configura la realidad educativa (59).

Innovar en el orden del tiempo escolar constituye, sin duda, una de las operaciones más complejas de cualquier reforma de la enseñanza. Por eso encuentran tan fuertes resistencias los experimentos actualmente en curso al llamado «tiempo móvil», nuevo modelo de asignación de tiempos basado en criterios de flexibilidad y contrario a los rígidos patrones tradicionales del «uniformismo», la reversibilidad repetitiva y la invariabilidad. Cambiar los atributos y modos del orden temporal establecido implica cambiar los programas, los métodos y hasta las relaciones de poder entre los profesores y entre éstos y los alumnos. Alterar el capital horario de una disciplina o trasladarla de su habitual posición a otro lugar del cronosistema puede generar todo un cataclismo en las reglas que la comunidad de escolares y docentes tienen definidas por la costumbre, el acuerdo tácito o el consenso explícito. El tiempo vivido y aprendido por unos y el tiempo asumido por otros son dimensiones básicas de la constitución de la sociedad escolar.

Hace sólo cien años los horarios de la escuela elemental no incluían recreos (tampoco los almanaques contemplaban vacaciones, hasta 1887). El orden del tiempo escolar, a fines del siglo pasado, venía determinado, como hemos visto, por el orden del método, además de por algunas tradiciones seculares de origen monástico y clerical que se trasladaron miméticamente a la educación primaria desde otros modelos académicos superiores. Sin variar estos *patterns* (semana, dos sesiones de tres horas, división en lecciones y horas, descanso dominical, etc.), el cronosistema fue incorporando innovaciones metodológicas (enseñanza mutua, modelos escolapios, «pesta-lozzismo», «froebelianismo», etc.) que no afectaron las reglas de constitución de la escuela, ni las relaciones sociales entre sus miembros.

A finales de la última centuria, los reformadores de la burguesía liberal comenzaron a introducir, en los discursos (mediante la asunción de las propuestas del positivismo) y en las prácticas, ciertas innovaciones que modernizaron los cronosistemas escolares vigentes. Las vacaciones y los asuetos y recreos, así como la reordenación de los tiempos y movimientos del proceso educativo de la escuela tradicional, suponían una reforma científicista de la temporalización educativa (ordenada ahora conforme a los principios de la higiene, la ergonomía y el taylorismo) y la adecuación de la organización de las instituciones educativas a las prácticas sociales de la burguesía. Éste ha sido el patrón de tiempo educativo que, con pequeñas variantes, hemos recibido y que aún sigue vigente en lo fundamental en nuestros centros de hoy; aunque puedan percibirse en él algunas adulteraciones y ciertas modificaciones inducidas por los cambios sociales y la modernización tecnológica escolar.

---

(59) Vid. Ben Peretz, M. (Ed.) (1990): *The nature of time in schools. Theoretical concepts, practitioner perceptions*. New York, Teachers College.



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## LA FORMACIÓN DE ACTITUDES POSITIVAS HACIA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

PEDRO ORTEGA RUIZ (\*)  
JOSÉ PABLO SAURA SOLER (\*\*)  
RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS (\*)

### 1. INTRODUCCIÓN

Hasta ahora ha sido un hecho evidente la importancia dada a la dimensión cognitiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la afectiva, por el contrario, apenas sí ha tenido incidencia en la planificación educativa que el profesor lleva a cabo con sus alumnos.

La enseñanza de las ciencias no es ajena a esta situación; de hecho, debido al escaso interés que los estudiantes muestran por el aprendizaje de las ciencias (Gauld, 1982; Schibeci, 1984) y al bajo rendimiento escolar que obtienen en estas disciplinas (Oliver, 1988; Simpson, 1990; Schibeci, 1986, 1989), los métodos de enseñanza-aprendizaje están sufriendo un considerable impulso. Los trabajos realizados por Novak (1982, 1987), Osborne y Wittrock (1983, 1986), Driver (1983, 1986, 1988), Posner (1982) y Gil (1983, 1985, 1986), dirigidos a desarrollar estrategias que favorezcan el aprendizaje de estas disciplinas, son buena prueba de ello. Sin embargo, en éstos se abordan, fundamentalmente, los métodos de enseñanza enfocados a la adquisición de conocimientos, mientras que el ámbito afectivo, especialmente la promoción de actitudes positivas hacia el aprendizaje, queda relegado a un segundo plano.

Aunque en nuestro país son relativamente pocos los trabajos e investigaciones sobre las actitudes relacionadas con la ciencia (Escudero y Lacasta, 1984; Escudero, 1985; Arana, 1985, 1987; Serrano, 1986, 1988; Gil, 1987; Moreno, 1987; Gómez, 1989; Solves, 1989; Espinosa, 1991), a nadie se le escapa la incidencia cada vez mayor que tiene esta dimensión educativa (Gauld, 1982; Hasan, 1985). De hecho, en otros países (fundamentalmente anglosajones) son numerosas las investigaciones sobre el ámbito

---

(\*) Universidad de Murcia.

(\*\*) Inspector Técnico de Educación.

afectivo en relación con la ciencia; prueba de ello son las revisiones realizadas por Fraser (1977), Schibeci (1984) y Gadner (1983), que ponen de manifiesto el interés que tienen los educadores de ciencias por este ámbito de la enseñanza.

Nuestra investigación, «La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las Ciencias Experimentales», se propone desarrollar en los estudiantes el interés por la ciencia, no tanto como variable mediadora en el proceso de aprendizaje, sino como objetivo en sí mismo justificable. Indudablemente, un cambio positivo de las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Experimentales se traducirá en un mejor rendimiento académico (Ortega, Mínguez y Pérez, 1991). En un nivel más inmediato pretendemos modificar las actitudes negativas que tienen nuestros estudiantes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales y abrir una vía distinta de enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas, no abordada todavía en nuestro país por la investigación pedagógica.

Nuestro trabajo tiene dos partes bien diferenciadas. La primera analiza brevemente el concepto de actitud, el modelo teórico de las actitudes y las técnicas utilizadas en el programa pedagógico aplicado para incidir en las actitudes de los estudiantes. En esta parte, que constituye el soporte teórico de nuestro modelo de intervención, se expone brevemente la amplia investigación existente sobre las actitudes relacionadas con la ciencia.

La segunda parte del artículo está dedicada al diseño de la investigación. En ella se formulan las hipótesis de partida, se describe el proceso de construcción de una escala para medir las actitudes de nuestros estudiantes y se fundamenta el programa de intervención pedagógica. Por último, describimos los aspectos más relevantes de la aplicación del mismo.

En la última parte de la investigación se hace la descripción y el análisis de los resultados obtenidos.

## 2. EL CONCEPTO DE ACTITUD. LAS ACTITUDES RELACIONADAS CON LA CIENCIA

El elevado interés que las actitudes han despertado en la investigación psicossociológica radica, fundamentalmente, en que aquéllas condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales. Por ello, conocidas las actitudes de una persona hacia determinados objetos sociales, su conducta hacia ellos podría inferirse, controlarse y aun cambiarse (Ortega, 1986a).

Son numerosas las definiciones que se han dado sobre el constructo *actitud*. Rodríguez (1989), después de analizar un elevado número de ellas, distingue tres aspectos básicos: 1) son un conjunto organizado de convicciones o creencias (elemento cognitivo de la actitud), 2) que predisponen favorable o desfavorablemente (elemento afectivo-evaluativo), 3) a actuar respecto a un objeto social (elemento conductual); es decir, «una actitud consiste en una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social dado, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y los efectos relativos a dicho objeto». Cada definición pondera más un elemento u otro, pero en

la mayoría, el elemento predominante es la «favorabilidad-desfavorabilidad», es decir, el componente afectivo-evaluador.

Uno de los aspectos que han despertado mayor interés entre los investigadores es el de los componentes de la actitud. Tanto los modelos clásicos (Krech y otros, 1962; Secord, 1964) como los actuales (Rajack, 1983; Eiser, 1986; Mueller, 1986) se decantan por el modelo de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. En la actualidad, el modelo unidimensional para la medida de las actitudes es el que goza de mayor aceptación, y la evaluación, o el elemento afectivo, se considera el componente central de la misma (Kruglansk, 1989).

No obstante, la polémica sobre los componentes de la actitud sigue siendo de actualidad y las investigaciones dirigidas a analizar la estructura «correlacional» de los diferentes componentes han proporcionado resultados contradictorios (Hewstone, 1990; Bagozzi y Burkrant, 1985). En opinión de Chaiken y Stangord (1987), formular un juicio definitivo sobre el problema dimensional de la actitud parece prematuro en la actualidad.

El problema fundamental que envuelve la investigación sobre las actitudes radica básicamente en la supuesta relación de consistencia entre la actitud y la conducta. El problema es muy complejo y la mayor parte de las investigaciones empíricas encuentra correlaciones muy bajas o nulas entre ambas variables (Ortega, 1986b). En la década de los 70, con los trabajos de Fishbein y Ajzen (1975), no se plantea la consistencia entre actitud y conducta, sino que se introduce la categoría mediadora de la «intención» en la predicción de la conducta; es decir, una determinada conducta no es función directa de la actitud hacia la realización de esa conducta, sino que es función de la intención, en determinadas circunstancias, de llevarla a cabo.

Existe hoy un amplio consenso respecto a que el determinante de la conducta no puede ser sólo la actitud. Hay otros factores, como el «contexto» o la «situación» en los que la conducta es observada y la actitud valorada, que condicionan fuertemente la respuesta. Al menos dos actitudes, una respecto del objeto y otra respecto de la situación en la que el objeto se encuentra, se deben tener en cuenta cuando se consideran los determinantes de la conducta (Palmerino, Langer y McGillis, 1984).

En el ámbito de la ciencia, las actitudes han sido clasificadas tradicionalmente por los investigadores en dos grandes categorías: *actitudes hacia la ciencia*, que se refieren a la posición afectiva que los estudiantes desarrollan en relación con el aprendizaje de las disciplinas científicas (en general o sobre aspectos concretos), y *actitudes científicas*, que abarcan aquellos rasgos supuestamente propios de la conducta científica y de los científicos, tales como la curiosidad, la objetividad, etc. (Escudero, 1985). Estas últimas, según Schibeci (1983), tienen una orientación predominantemente cognitiva, mientras que las primeras la tienen predominantemente afectiva.

La categoría de *actitudes hacia la ciencia*, como ha indicado Mumby (1980), ha sido utilizada por los investigadores como una categoría muy amplia que incluye diversos aspectos: actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia en general o de aspectos concretos de ella (la polución, la energía nuclear, etc.), actitudes hacia las carreras de ciencias, hacia las clases prácticas, etc.

En general, las investigaciones se han centrado en la búsqueda de correlaciones estadísticas entre las actitudes y otras variables de interés didáctico. Así, se han analizado ampliamente la relación entre la actitud y el rendimiento académico (Schibeci, 1986, 1989; Oliver, 1988; German, 1988; Hamrick, 1987; Simpson, 1990), la relación entre la actitud y el sexo de los estudiantes (Erikson, 1984; Spear, 1984; Escudero, 1984), la modificación temporal de las actitudes (Hadden, 1982, 1983a, 1983b; James, 1985; Serrano, 1988), etc. El análisis comparativo de las investigaciones realizadas arroja resultados contradictorios. Para una misma variable, hay trabajos que muestran altas correlaciones estadísticas y otros, por el contrario, muestran correlaciones muy bajas o nulas.

### 3. EL MODELO TEÓRICO DE LAS ACTITUDES Y TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

El modelo teórico de las actitudes que fundamenta nuestro programa de intervención se basa en la *teoría de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen (1975, 1980). No es objeto de este trabajo describir dicho modelo, pero sí lo es destacar los aspectos más relevantes que ayuden a comprender nuestra acción educativa. Una exposición más detallada del modelo teórico puede encontrarse en Escámez y Ortega (1986).

Uno de los aspectos esenciales del modelo es la concepción de la persona como un organismo esencialmente racional que usa la información de la que dispone para hacer juicios y evaluaciones y para tomar decisiones. Es decir, partimos, de hecho, de la idea de que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes o deseos caprichosos o irresistibles, sino que, por el contrario, el individuo considera las implicaciones de su acción antes de decidirse por una determinada conducta. En otras palabras, el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información de la que dispone, que es la base de su decisión. Uno de los elementos de mayor interés en dicho modelo es la categoría denominada «creencias»; en ella se subsume toda la información que el sujeto posee acerca del objeto de la actitud, es decir, todo lo relacionado con el ámbito del conocimiento. Un cambio producido en el conjunto de las creencias que fundamentan una actitud conlleva necesariamente el cambio de esta última y, probablemente también, de la conducta.

La *teoría de la acción razonada* es adecuada para la acción educativa, ya que permite, mediante la aplicación de determinadas estrategias, incidir en las actitudes de los estudiantes. En el ámbito de la enseñanza, el cambio actitudinal requiere romper con el modelo de interacción en el aula, según el cual el alumno se comporta casi exclusivamente como un receptor de información, y aplicar técnicas de cooperación que le permitan entrar en contacto con otras personas y otros objetos, en situaciones o contextos diversos, contrastando valores, ideas, información, opiniones, etc., o examinar las características o cualidades atribuidas a un objeto o a una situación. El sujeto, de este modo, puede recibir informaciones distintas que pueden afectar directamente las creencias que sustentan su actitud hacia la persona, el objeto o la situación.

Las técnicas de aprendizaje en grupo más utilizadas (*team-learning*) se han denominado tradicionalmente *técnicas de cooperación en el aula*: La situación de trabajo en

cooperación, al generar interdependencia en los componentes de la misma, posibilita una mayor interacción entre ellos, otro tipo de distribución del poder (hasta ahora, centralizado en el profesor) y la asunción de roles y funciones distintas de las que ordinariamente el alumno desempeña en el aula (Ortega, 1986b).

Los métodos de aprendizaje en grupo conllevan cambios en los procesos de instrucción tradicionalmente establecidos en el aula. La técnica (hasta ahora mayoritariamente seguida por el profesorado) de transmisión verbal de conocimientos es sustituida por aquella en la que los propios componentes del grupo asumen la función de ser transmisores, unos a otros, de parte de los conocimientos, sin la mediación necesaria del profesor como principal o única fuente de información. El profesor, por consiguiente, renuncia a su rol de fuente primaria de conocimiento-información y de control, y pasa a motivar, orientar y facilitar el trabajo en grupo y a promover el contacto directo y el intercambio entre los alumnos (Sharan, 1980).

Las estrategias de cooperación en el aula más utilizadas en la práctica escolar son: la *técnica puzzle (jigsaw)* de Aronson (Aronson, 1978) y la técnica de *grupo de investigación*. También hemos utilizado la técnica de *role-playing*, o dramatización, como estrategia de participación activa para el cambio de actitudes.

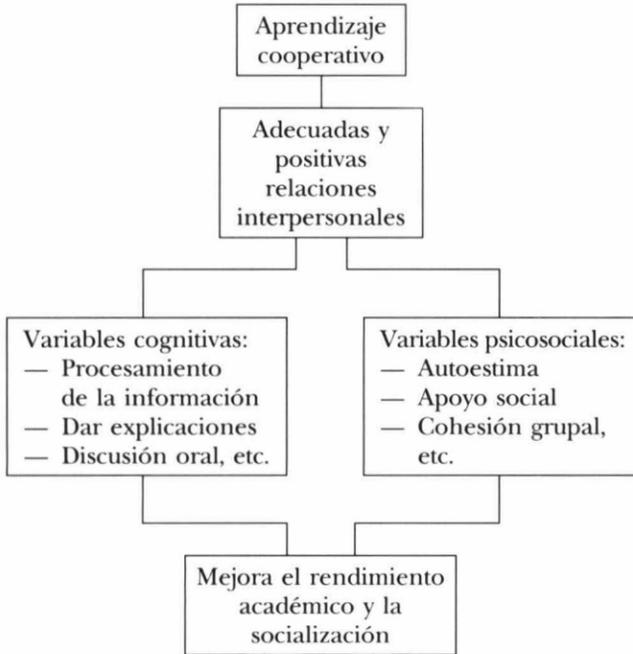
El objetivo fundamental de nuestra investigación ha sido cambiar las creencias o la base informativa de carácter negativo que sustentan las actitudes, también negativas, de los alumnos objeto de estudio hacia las Ciencias Experimentales. Según la *teoría de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen, de la que partimos en este estudio, tan sólo se podrán cambiar las actitudes si se cambian las creencias primarias que las sustentan. De aquí que sea del todo necesario poner a los sujetos en situaciones en las que deban someter a crítica las razones por las que sostienen una determinada actitud hacia un determinado objeto o una situación. El debate, la discusión, el diálogo abierto pueden provocar en el sujeto un conflicto cognitivo cuya solución podría desembocar en un cambio de sus creencias y, por consiguiente, en un cambio de su actitud. La utilización de las técnicas anteriormente citadas cumple adecuadamente estas funciones.

Es abundante la investigación existente sobre la eficacia de las técnicas de cooperación en el aula como elementos facilitadores de los procesos cognitivos y psicosociales en los que incluimos las actitudes. Para el profesor Ovejero (1990), la eficacia del aprendizaje cooperativo deriva de su enorme potencialidad para establecer relaciones interpersonales positivas entre los compañeros. A juicio de este autor, podrían explicarse del modo que se presenta en la figura 1.

El aprendizaje cooperativo incidiría fuertemente en los factores cognitivos y psicosociales, dada su influencia, por una parte, en el procesamiento cognitivo de la informaciones, en la mayor posibilidad o necesidad de dar explicaciones, en el debate o discusión que se establece, en el desarrollo de las capacidades críticas y constructivas de quienes participan en los grupos cooperativos, en la implicación activa de los sujetos, etc. y, por otra, en el desarrollo de la motivación intrínseca en los procesos de aprendizaje, en el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, en la autoestima, el apoyo social y la cohesión grupal.

FIGURA 1

*Modelo explicativo de cómo el aprendizaje cooperativo incide en las variables cognitivas y psicosociales que favorecen el rendimiento académico y la socialización*



Las investigaciones de Johnson y Johnson (1981), Webb (1985), Johnson, Johnson, Tiffany y Zaidman (1983), Shamir (1986) y Johnson y Johnson (1990) dan prueba suficiente de cuanto hemos afirmado.

Por nuestra parte, nos adscribimos al modelo explicativo del profesor Ovejero sobre la eficacia del aprendizaje cooperativo, si bien reconocemos su carácter aún provisional. Autores como O'Donnell y Dausreau (1989), citados por el mismo Ovejero, mantienen que aún no están claras las cuestiones de por qué y cómo opera el aprendizaje cooperativo.

De esta misma «oscuridad» participa el profesor Coll (1984). Para él, los mecanismos a través de los cuales se produce tal influencia podrían explicarse desde dos enfoques distintos: a) los conflictos sociocognitivos o las controversias que se producen como resultado de la confrontación estimulan los procesos cognitivos y fuerzan la búsqueda de nuevas informaciones o la reconsideración de las que ya se poseen; b) la ayuda y el soporte mutuos que proporciona la situación interactiva fuerzan la reestructuración intelectual. Ambas hipótesis, a juicio del profesor Coll, presentan claras insuficiencias: La primera (conflicto sociocognitivo) no permite dar cuenta de

los efectos positivos que se constatan en las situaciones tutoriales o en las situaciones de trabajo grupal genuinamente cooperativo; la segunda (regulación) se aplica con dificultad a los efectos favorables de la superación de conflictos y controversias conceptuales.

Estaríamos, entonces, ante dos mecanismos distintos, no opuestos ni excluyentes, ni tampoco los únicos susceptibles de explicar la incidencia favorable sobre el aprendizaje escolar. Otros tipos de relaciones entre los alumnos podrían, tal vez con investigaciones futuras, explicar dicha incidencia favorable.

Respecto al *role-playing* como técnica de participación activa no cooperativa, su utilización ofrece la posibilidad para el «actor» de penetrar más íntimamente en sus propios motivos, sentimientos, proyecciones y pensamientos. Por otra parte, en tanto que el «actor» procura vivir a fondo su papel, transfiere muchas veces a la personalidad o la situación que pretende evocar sus propios sentimientos, creencias, actitudes y valores. Como resultado, puede esperarse que, tras esta identificación con el papel representado, cambien también sus creencias y actitudes (Ortega, 1986, p. 83).

#### 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación parte de la hipótesis de que nuestros estudiantes (alumnos de F. P.) tienen una actitud negativa hacia el estudio de las Ciencias Experimentales y que la aplicación de un programa pedagógico adecuado produciría un cambio de actitud, de negativa a positiva, hacia el estudio de esas disciplinas.

En función de la hipótesis de partida hemos considerado adecuado el diseño experimental pre-post, que consta de las siguientes fases: 1) aplicar a los grupos seleccionados el cuestionario inicial (pretest), lo que nos permitirá conocer el nivel actitudinal de partida; 2) aplicar el programa pedagógico a los grupos experimentales, mientras que los de control continuarán con la metodología tradicional; 3) aplicar de nuevo a todos los grupos el cuestionario (postest) para evaluar en cada centro si las diferencias obtenidas en los grupos experimentales respecto a los de control son, o no, significativas a nivel estadístico.

Para llevar a cabo nuestra investigación necesitamos disponer de un cuestionario (escala) que nos permita medir las actitudes de nuestros estudiantes y, además, diseñar un programa pedagógico que, mediante su aplicación, nos permita modificarlas. Estos dos aspectos se abordan a continuación.

##### 4.1. *Elaboración de la escala de actitudes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales*

En el campo específico de la medición de actitudes existen, en general, muchas y serias dificultades, que los especialistas han expuesto con todo detalle (Dawes, 1975; Padua, 1979; Rodríguez, 1989). Hasta ahora se han consolidado, por su uso, los instrumentos elaborados por Thurstone (1928, 1929), Likert (1932), Guttman (1944), Osgood (1957) y Triandis (1974). En la actualidad, las preferencias se inclinan por el

procedimiento Likert, ya que permite obtener con relativa facilidad escalas de actitudes con altos índices de validez y fiabilidad.

En el campo de las ciencias se han desarrollado y aplicado diversos instrumentos de exploración; ejemplos de ellos son el «Inventario de Actitudes Científicas», de Moore y Sutman (1970), que utiliza el procedimiento Likert; el «Test de Actitudes Relativas a la Ciencia», de Fraser (1978), también por el procedimiento Likert; la «Escala de Actitudes Científicas», de Billeh y Zakhariades (1975), que utiliza el procedimiento Thurstone; el «Test sobre Actitudes Científicas», de Kozlow y Nay (1976); el «Inventario de Intereses Científicos», de Stevens y Atwood (1978), que utiliza la técnica del diferencial semántico; entre otros.

A pesar de las numerosas escalas que se han elaborado y de la amplia variedad de aspectos que se contemplan en todas ellas, nos hemos visto obligados a diseñar nuestra propia escala. Por un lado, todos los cuestionarios se han diseñado en otros países, en los que, por razones obvias, los ambientes socioculturales de los estudiantes son muy diferentes al nuestro. Esto, como se sabe, es un factor que influye decisivamente en su confección y que obliga a revisar las escalas ya diseñadas cuando se aplican en contextos diferentes de los originales. Por otro lado, la población escolar sobre la que vamos a actuar (alumnos de Formación Profesional) tiene características singulares, muy diferentes de las de sus homólogos de otros niveles educativos; lo que obliga a matizar el tipo de cuestiones que se presenten en la escala. Por último, el objeto de la actitud que vamos a medir no ha sido tratado específicamente por los investigadores.

Como es bien sabido, las actitudes no son realidades empíricas directamente observables. Inferimos su existencia a partir de las manifestaciones, verbales o escritas, de los sujetos estudiados. La medida de la actitud, por lo tanto, se ve condicionada por la naturaleza de su objeto. De aquí que necesariamente acudamos a cuestionarios o autoinformes para constatar la presencia, el signo y la intensidad de una determinada actitud en los sujetos estudiados.

En general, las escalas de actitudes están elaboradas para medir sólo el componente afectivo, es decir, la aceptación o el rechazo del sujeto hacia el objeto de la actitud, así como su intensidad. La medida de los componentes cognitivo y conductual de la actitud ha tenido hasta ahora menos interés.

Una escala de actitudes consiste en una serie de proposiciones (items) relativas a la aceptación o al rechazo de un objeto. El número de items debe ser lo suficientemente numeroso como para poder abarcar todas las posibles facetas del objeto y de la actitud hacia él, ya que las actitudes no son algo simple, sino que pueden tener múltiples dimensiones. Además, una buena escala de actitudes debe ser fiable y válida; es decir, todos los items referidos a una misma actitud deben estar correlacionados entre sí (consistencia interna) y deben ser instrumentos estables de medición (utilizables en más de una ocasión y en situaciones análogas).

Para elaborar la escala de actitudes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales hemos elegido el procedimiento Likert, ya que goza de gran aceptación entre los investigadores, tanto por su mayor objetividad como por la relativa facilidad con la que permite obtener escalas aceptablemente fiables. La construcción de escalas por

este método exige recoger un gran número de ítems medianamente favorables o desfavorables que, según la intuición del investigador, estén relacionados con la actitud que se va a medir.

Para la formulación literal de los ítems se debe tener en cuenta los criterios ya clásicos enunciados por Edward (1957), y su distribución se debe hacer al azar, procurando que aproximadamente la mitad presente una actitud positiva y la otra mitad, una actitud negativa. Por último, si operamos con escalas de cinco grados de intensidad en el continuo de aprobación-rechazo o de acuerdo-desacuerdo, asignamos el valor 5 a «muy de acuerdo o muy favorable», el valor 4 a «de acuerdo», el valor 3 a «indiferente», el valor 2 a «en desacuerdo» y el valor 1 a «muy en desacuerdo o muy desfavorable».

Para elaborar nuestro cuestionario seleccionamos 85 ítems que hacían referencia a aspectos relativos al estudio de las Ciencias Experimentales, a la importancia de estas asignaturas, a las clases y actividades extraescolares relacionadas con ellas, a los textos y otros medios de divulgación científica, etc. Los ítems confeccionados se presentaron a «expertos» para que seleccionaran aquellos que, cumpliendo con las condiciones de Edward (1957), consideraran más relacionados con el objeto de la actitud propuesto.

El cuestionario provisional fue aplicado a una muestra de 211 alumnos, seleccionados al azar, de cuatro Institutos de Formación Profesional de características similares a las de aquéllos a los que se aplicaría el cuestionario definitivo. Cuidamos especialmente que los alumnos tuvieran las mismas edades (14-16 años) y estudiaran las mismas ramas profesionales.

El cuestionario definitivo (que se muestra en el anexo I) consta de 13 ítems y los resultados obtenidos sobre la validez de la escala construida se muestran en las tablas 1 y 2. Considerando una probabilidad mayor o igual que 0,45, la tabla 1 nos indica que todos los ítems son adecuados para el objeto de la actitud propuesto. Los valores de la fiabilidad se muestran en la tabla 2. En ella podemos observar que el coeficiente Spearman-Brown y el coeficiente *alpha-all items* (coeficiente de Cronbach) tienen valores muy próximos a la unidad; lo que pone de manifiesto la alta fiabilidad de la escala propuesta.

TABLA 1

*Valores de la validez de construcción de cada uno de los ítems que componen la escala*

|           |       |           |       |
|-----------|-------|-----------|-------|
| P1 .....  | 0,592 | P2 .....  | 0,581 |
| P3 .....  | 0,603 | P4 .....  | 0,682 |
| P5 .....  | 0,587 | P6 .....  | 0,564 |
| P7 .....  | 0,579 | P8 .....  | 0,645 |
| P9 .....  | 0,706 | P10 ..... | 0,679 |
| P11 ..... | 0,675 | P12 ..... | 0,679 |
| P13 ..... | 0,473 |           |       |

## ANEXO I

### *Escala*

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>Item n.º 1:</b> El estudio de las Ciencias Experimentales es el que con más agrado realizo .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 2:</b> El estudio de las Ciencias Experimentales me resulta algo pesado porque no le veo utilidad .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 3:</b> Me gusta resolver problemas relacionados con las Ciencias Experimentales .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 4:</b> Me resulta desagradable estudiar las asignaturas de Ciencias Experimentales .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 5:</b> Me interesa el estudio de las Ciencias Experimentales porque lo considero importante como preparación para encontrar un puesto de trabajo ..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 6:</b> No me gustan las asignaturas de Ciencias Experimentales porque su estudio me resulta difícil .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 7:</b> Las asignaturas de Ciencias Experimentales sólo sirven para suspender y obtener malas notas .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 8:</b> Considero que las asignaturas de Ciencias Experimentales deberían tener más importancia en las enseñanzas de Formación Profesional .....        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 9:</b> Todo lo relacionado con las Ciencias Experimentales lo encuentro interesante .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 10:</b> Las clases de Ciencias Experimentales se me hacen aburridas y pesadas .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 11:</b> Las asignaturas de Ciencias Experimentales las considero importantes porque me ayudan a reflexionar mejor para mi futura profesión .....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 12:</b> El estudio de las Ciencias Experimentales me produce satisfacción .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Item n.º 13:</b> Normalmente «desconecto» en la clase de Ciencias Experimentales .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

TABLA 2

Valores obtenidos sobre la fiabilidad de la escala de actitudes

| Estadística de puntuación del test |        |          |        |        |
|------------------------------------|--------|----------|--------|--------|
|                                    | Total  | Total/14 | Impar  | Par    |
| Media .....                        | 45,886 | 3,278    | 22,801 | 23,085 |
| Desviación típica ....             | 9,076  | 0,648    | 4,604  | 4,980  |
| Error típico .....                 | 0,626  | 0,045    | 0,318  | 0,344  |
| Máximo .....                       | 69,000 | 4,929    | 35,000 | 34,000 |
| Mínimo .....                       | 21,000 | 1,500    | 11,000 | 10,000 |
| N.º de casos .....                 | 211    | 211      | 211    | 211    |

| Consistencia interna de los datos              |       |
|--|-------|
| Correlación de las dos mitades .....           | 0,794 |
| Coefficiente de Spearman-Brown .....           | 0,885 |
| Coefficiente de Guttman (Rulon) .....          | 0,883 |
| Coefficiente alfa para todos los items .....   | 0,866 |
| Coefficiente alfa para los items impares ..... | 0,743 |
| Coefficiente alfa para los items pares .....   | 0,768 |

#### 4.2. El programa pedagógico

Nuestro objetivo fundamental es incidir en el ámbito afectivo para modificar las actitudes de nuestros estudiantes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales. Sin embargo, un programa pedagógico realista no puede tratar de conseguir objetivos cognitivos y afectivos por separado, ya que ambos ámbitos están estrechamente relacionados. Es evidente que el aprendizaje de nuevos conocimientos, si se realiza con los métodos adecuados, produce satisfacción y, por consiguiente, actitudes más favorables hacia ellos.

Nuestro modelo de actuación, en lo que se refiere al ámbito cognitivo, es fundamentalmente constructivo. Coincidimos con Ausubel (1978) en que lo más importante es averiguar lo que el alumno ya sabe, es decir, sus «ideas previas» o sus «marcos conceptuales de referencia», y tomarlos como punto de partida en la acción educativa. De hecho, una parte esencial de nuestra investigación se ha dirigido a detectar las ideas previas de nuestros estudiantes. Sin embargo, lo primordial de nuestro programa pedagógico es considerar el papel de las actitudes como una variable mediadora en los procesos de aprendizaje. Nuestra actuación se dirige básicamente a modificar las creencias y actitudes negativas que tienen nuestros alumnos hacia el estudio de las Ciencias Experimentales.

Coincidimos con los paradigmas constructivos del aprendizaje de las ciencias en las estrategias que proponen sobre la enseñanza de estas disciplinas. Consideramos

esenciales las sesiones dirigidas a despertar la atención y el interés de los estudiantes y a propiciar la discusión y el debate de sus ideas previas. Estimamos de gran interés que las actividades que realicen sean atractivas y estén asociadas a contextos que tengan sentido para ellos, y que se presenten situaciones que no puedan explicarse con sus marcos primarios de referencia, para que se favorezca el cambio conceptual. Sin embargo, lo más importante es que se produzca un cambio metodológico que rompa con el esquema tradicional de interacción en el aula y que introduzca una forma de pensamiento más creativa y rigurosa que ponga a los alumnos en situación de plantear problemas precisos, de diseñar experimentos y de analizar cuidadosamente los resultados, viendo cómo afectan a su esquema conceptual de partida (Gil, 1986).

Todos los paradigmas coinciden en la importancia del trabajo en grupo, ya que así se produce interacción entre los alumnos y se propicia la expresión y la discusión de sus propias ideas y sus modelos; sin embargo, ninguno propone estrategias estructuradas de trabajo en grupo para que se produzca la interacción que todos los modelos propugnan. Por consiguiente, nuestra intervención se basa fundamentalmente en la implementación en el aula de técnicas adecuadas que permitan el diálogo, la discusión, la participación, la cooperación, etc. de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; que permitan un cambio de sus actitudes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales. Las técnicas antes mencionadas cumplen de modo satisfactorio este objetivo.

Las creencias que determinan las actitudes negativas de nuestros estudiantes tienen su origen en la imagen de la ciencia que el profesor transmite a sus alumnos cuando utiliza metodologías muy alejadas del carácter dinámico y de investigación rigurosa que ostentan las Ciencias Experimentales. Aquéllas, expresadas en términos cognitivos, son, a nuestro juicio, las siguientes:

1. Concepción de la ciencia como algo rígido y estático, en contraposición a la estructura dinámica que tiene en la realidad.
2. Escaso conocimiento de los métodos de la ciencia: observación de los fenómenos, diseño y realización de experiencias, formulación de hipótesis y análisis de resultados, etc.
3. Desconocimiento de la importancia de la ciencia en el desarrollo de la humanidad.
4. Abuso de una metodología de transmisión verbal de conocimientos ya elaborados, que ha llevado al alumno a desconocer otro tipo de interacción en el aula.
5. Falta de conciencia en los alumnos sobre la naturaleza del quehacer científico y sobre lo sugestivo de los grandes descubrimientos científicos.
6. Falta de una conciencia crítica (no dogmática) ante los fenómenos de la naturaleza.

En ellas incidiremos fundamentalmente para tratar de modificar las actitudes negativas que tienen nuestros estudiantes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales.

### 4.3. *Aplicación del programa*

La aplicación del programa se ha realizado en dos Institutos de Formación Profesional de la provincia de Murcia: el I.F.P. de Torre Pacheco y el I.F.P. «Almirante Bastarache», de Cartagena. En el primero se seleccionaron dos grupos de segundo nivel de la Rama Administrativa y Comercial, uno con 33 alumnos (grupo experimental) y otro con 24 alumnos (grupo de control). En el segundo centro se seleccionaron dos grupos de segundo nivel de la Rama de Peluquería y Estética, uno con 29 alumnos (grupo experimental) y otro con 25 alumnos (grupo de control). La experiencia se llevó a cabo en la asignatura de Física y Química, del área de Ciencias Experimentales.

Antes de comenzar el programa aplicamos a los alumnos la escala de actitudes y un cuestionario para conocer sus «ideas previas». A este respecto, como el programa se ha basado en la Mecánica, hemos utilizado un test de papel y lápiz formado por cuestiones que han sido ampliamente empleadas y validadas por los investigadores. Los resultados obtenidos sobre la aplicación del test se exponen a continuación.

Cuando mostrábamos situaciones tales como «un bote atravesando un río» y «gente andando o permaneciendo quieta sobre pavimentos móviles» (Saltier, 1980), hemos encontrado que nuestros alumnos tenían tendencia a definir el movimiento verdadero y la movilidad intrínsecamente y no con respecto a un cuerpo o a un sistema de referencia específicos.

Cuando les pedimos que dibujaran las fuerzas que actúan sobre una bala de cañón en su trayectoria (Clement, 1982), encontramos que asociaban el movimiento con la existencia de una fuerza en la dirección del mismo. En relación con las fuerzas, hemos detectado también dos ideas previas erróneas muy comunes: «si no existe fuerza, no hay movimiento» y «se necesita una fuerza constante para mantener un movimiento».

Con la cuestión diseñada por Vienot (1979), hemos encontrado que la mayor parte de nuestros alumnos consideraba que la fuerza varía con la rapidez del movimiento; y con la cuestión diseñada por Disessa (1982) detectamos que nuestros estudiantes consideraban que el movimiento tiene lugar en la dirección en la que actúa la fuerza aplicada, ignorando la cantidad de movimiento inicial.

Por último, en relación con la gravedad, observamos las ideas previas más comunes: que la fuerza de la gravedad es mayor cuanto más arriba se encuentra el objeto; que los cuerpos más pesados caen más aprisa que los más ligeros, y que la gravedad está asociada con el aire y la atmósfera.

El desarrollo de cada unidad se lleva a cabo a través de una secuencia de actividades que los alumnos realizan mediante las técnicas de participación activa antes mencionadas. Cada unidad comienza con actividades dirigidas a motivar a los alumnos hacia el tema objeto de estudio y a potenciar su capacidad de observación de los fenómenos de la naturaleza (aspecto esencial en toda investigación). Estas actividades se realizan en grupos de cinco o seis alumnos, que discuten y contrastan sus propias ideas y observaciones. En la unidad dedicada al movimiento, por ejemplo, se les pide que elaboren una lista de los movimientos observables a simple vista; lo que más adelante servirá como hilo conductor para el desarrollo de otras actividades. Se les

invita a observar asimismo los fenómenos que ocurren en una vela ardiendo, los efectos producidos por las fuerzas cuando actúan sobre los cuerpos, etc. Con todas las actividades se procura motivar a los alumnos, incidir fundamentalmente en el desarrollo de una actitud de curiosidad ante los fenómenos de la naturaleza y hacerles valorar positivamente la importancia del trabajo en equipo.

Hemos aplicado también en diversas actividades la técnica del *puzzle*. Con ella hemos buscado, fundamentalmente, crear interdependencia en los miembros del grupo mediante la división, entre todos, de las tareas de aprendizaje. Su aplicación se ha realizado, por ejemplo, en el estudio del movimiento uniforme. La experiencia ha consistido en la medida de los tiempos empleados por varios alumnos en recorrer ciertas distancias cuando se desplazaban, andando o corriendo, por una pista previamente construida.

Se forman grupos de seis alumnos con los siguientes cometidos: dos se desplazan por la pista y los otros cuatro forman dos parejas, que se encargan de medir y anotar los tiempos empleados por sus compañeros en los desplazamientos. La pista se construye con polvo blanco, y cada cinco metros se hace una marca; en ella se colocan los alumnos que harán las correspondientes medidas. A la voz del profesor sale un alumno (andando o corriendo) y el resto pone los cronómetros en marcha; cuando el alumno pasa por cada marca, se detiene el cronómetro y se anota el tiempo empleado en la tabla correspondiente.

La organización de la actividad es muy importante para que todos los alumnos conozcan su cometido y para que no se produzcan pérdidas de tiempo innecesarias. Anotadas las medidas correspondientes, se vuelve al aula y se realiza una puesta en común para que todos los grupos dispongan de las medidas de cada alumno.

Con los datos obtenidos se diseñan las gráficas correspondientes; se introduce el concepto de velocidad, sus unidades, las características del movimiento uniforme, los sistemas de referencia, etc. En este momento se forman los grupos de «expertos», encargados de desarrollar la parte que les ha correspondido. Más tarde se forman los grupos *puzzle* originales y se reparte la documentación correspondiente entre los componentes. Por último, se formulan diversas cuestiones y se realizan ejercicios para que, mediante el debate y la discusión en los grupos, se afiancen los conceptos manejados y para que los alumnos confronten sus ideas previas sobre los aspectos tratados. Con la aplicación de esta técnica incidimos en el desarrollo de una actitud de curiosidad hacia los fenómenos de la naturaleza; pretendemos interesarlos por la investigación de los mismos, fomentar su interés por el trabajo en equipo y desarrollar una actitud favorable hacia el quehacer científico.

Hemos aplicado la técnica del *grupo de investigación* en todas las unidades didácticas. Por ejemplo, se ha aplicado para determinar las variables que inciden en el período de oscilación de un péndulo simple. Se formaron los grupos correspondientes y, con la ayuda del profesor, se formularon las hipótesis de partida, se seleccionó el material necesario para realizar el montaje experimental, etc. La experiencia es muy completa, ya que lleva implícita desde la observación del fenómeno (oscilación del péndulo) hasta la extracción de las conclusiones de la investigación, y ha sido, además, sumamente motivadora para los alumnos. Con su aplicación incidimos nuevamente en el desarrollo de una actitud de curiosidad ante los fenómenos de la naturaleza, en el desarrollo del

interés por la investigación, en su valoración de la importancia del trabajo en grupo y en el desarrollo de una actitud favorable hacia el quehacer científico.

La técnica de *role-playing* la hemos aplicado en la unidad dedicada al movimiento. En ella hemos seguido el desarrollo histórico de una etapa importante de la investigación científica: el estudio de Galileo sobre la caída de los cuerpos. Para ello examinamos el sistema previo de pensamiento científico de la Edad Media, basado fundamentalmente en los escritos de Aristóteles. Más tarde se dramatizó una parte de la obra *Los grandes sistemas del mundo*, en la que Galileo presentó sus ideas en forma de diálogo entre tres personas: Simplicio, que representa el punto de vista aristotélico; Salviati, que representa las nuevas ideas de Galileo; y Sangredo, persona interesada por aprender. Finalizó la dramatización con un debate general sobre todos los aspectos tratados.

Con la aplicación de esta técnica pretendemos que los alumnos perciban la estructura dinámica de la ciencia, que se interesen por los grandes descubrimientos científicos que llevaron a superar los paradigmas vigentes y que mantengan una actitud crítica y no dogmática ante los fenómenos de la naturaleza.

Todas las actividades han finalizado siempre con un debate en gran grupo, en el que cada uno exponía sus puntos de vista y sus conclusiones. El profesor ha actuado siempre como un elemento orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, organizando el trabajo de los grupos, encauzando la discusión para incidir en los aspectos más relevantes, aclarando dudas, etc.; en definitiva, actuando como un elemento motivador y promotor de la actividad del alumno.

## 5. RESULTADOS OBTENIDOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se presentan en diferentes tablas y gráficas. Las tablas 3 y 4 muestran los resultados obtenidos por los grupos experimentales y de control de cada uno de los Institutos.

Las figuras 1a y 2a muestran gráficamente los valores globales de la actitud de todos los grupos que componen la muestra antes de aplicar el programa. La figura 1a compara los grupos experimental y control del Instituto de Torre Pacheco y la figura 2a hace lo propio respecto al Instituto de Cartagena.

Los valores  $-20$  y  $-25$  por 100 de la actitud global de los grupos experimental y control del Instituto de Torre Pacheco (figura 1a) indican que la actitud de partida es marcadamente negativa. Además, el análisis de la varianza nos da un valor para la  $t$  de Student de 1,454, con una probabilidad de 0,175; lo que nos indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos; es decir, que son muy similares en relación con el objeto de la actitud de nuestra investigación.

Un análisis similar se puede hacer para los grupos experimental y control del Instituto de Cartagena (figura 2a). Los valores de  $-5$  y  $-14$  por 100 para la actitud global y el valor de la varianza ( $t$  de Student) de 2,616, con una probabilidad de 0,023, nos indican que la actitud de partida es netamente negativa en ambos grupos y que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

TABLA 3

*Suma de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems del grupo experimental y del control del I.F.P. de Cartagena. Los resultados se expresan en valores absolutos y en porcentajes, positivos y negativos*

| INSTITUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE CARTAGENA |                    |    |             |     |               |    |             |     |                    |    |             |     |               |    |             |     |
|---|--------------------|----|-------------|-----|---------------|----|-------------|-----|--------------------|----|-------------|-----|---------------|----|-------------|-----|
|   | PRETEST            |    |             |     |               |    |             |     | POSTEST            |    |             |     |               |    |             |     |
|   | Grupo experimental |    |             |     | Grupo control |    |             |     | Grupo experimental |    |             |     | Grupo control |    |             |     |
|   | Puntu. total       | %  | Total + ó - | %   | Puntu. total  | %  | Total + ó - | %   | Puntu. total       | %  | Total + ó - | %   | Puntu. total  | %  | Total + ó - | %   |
| ITEM 1  | 74                 | 39 | -13         | -22 | 59            | 34 | -16         | -32 | 90                 | 58 | +9          | +17 | 54            | 36 | -12         | -27 |
| ITEM 2  | 78                 | 42 | -9          | -16 | 79            | 54 | +4          | +8  | 97                 | 65 | +16         | +30 | 70            | 55 | +4          | +9  |
| ITEM 3  | 73                 | 38 | -14         | -24 | 77            | 52 | +2          | +4  | 100                | 68 | +19         | +35 | 67            | 51 | 0           | 0   |
| ITEM 4  | 86                 | 49 | -1          | -2  | 69            | 44 | -6          | -12 | 99                 | 67 | +18         | +33 | 64            | 48 | -2          | -5  |
| ITEM 5  | 75                 | 40 | -12         | -21 | 69            | 44 | -6          | -12 | 90                 | 58 | +9          | +17 | 61            | 44 | -5          | -11 |
| ITEM 6  | 63                 | 29 | -22         | -38 | 65            | 40 | -10         | -20 | 98                 | 66 | +17         | +32 | 60            | 43 | -6          | -14 |
| ITEM 7  | 101                | 62 | +14         | +24 | 90            | 65 | +13         | +26 | 112                | 79 | +31         | +57 | 83            | 69 | +17         | +39 |
| ITEM 8  | 82                 | 46 | -5          | -9  | 71            | 46 | -4          | -8  | 84                 | 33 | +3          | +6  | 62            | 46 | -4          | -9  |
| ITEM 9  | 76                 | 41 | -11         | -19 | 78            | 53 | +3          | +6  | 90                 | 58 | +9          | +17 | 69            | 53 | +3          | +7  |
| ITEM 10   | 81                 | 45 | -6          | -10 | 76            | 51 | +1          | +2  | 101                | 69 | +20         | +37 | 67            | 51 | +1          | +2  |
| ITEM 11   | 76                 | 41 | -11         | -19 | 74            | 49 | -1          | -2  | 85                 | 54 | +4          | +7  | 68            | 52 | +2          | +5  |
| ITEM 12   | 67                 | 33 | -20         | -35 | 57            | 32 | -18         | -36 | 92                 | 60 | +11         | +20 | 51            | 33 | -15         | -34 |
| ITEM 13   | 95                 | 57 | +8          | +14 | 83            | 58 | +8          | +16 | 118                | 84 | +37         | +69 | 77            | 63 | +11         | +25 |

TABLA 4

Suma de las puntuaciones dadas a cada uno de los ítems del grupo experimental y del control del I.F.P. de Torre Pacheco. Los resultados se expresan en valores absolutos y en porcentajes, positivos y negativos

| INSTITUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE TORRE PACHECO |                    |    |             |     |               |    |             |     |                    |    |             |     |               |    |             |     |
|---|--------------------|----|-------------|-----|---------------|----|-------------|-----|--------------------|----|-------------|-----|---------------|----|-------------|-----|
|   | PRETEST            |    |             |     |               |    |             |     | POSTEST            |    |             |     |               |    |             |     |
|   | Grupo experimental |    |             |     | Grupo control |    |             |     | Grupo experimental |    |             |     | Grupo control |    |             |     |
|   | Puntu. total       | %  | Total + ó - | %   | Puntu. total  | %  | Total + ó - | %   | Puntu. total       | %  | Total + ó - | %   | Puntu. total  | %  | Total + ó - | %   |
| ITEM 1  | 69                 | 27 | -30         | -46 | 50            | 27 | -22         | -46 | 110                | 61 | +14         | +22 | 49            | 31 | -17         | -39 |
| ITEM 2  | 107                | 56 | +8          | +12 | 65            | 43 | -7          | -15 | 126                | 73 | +30         | +47 | 62            | 46 | -4          | -9  |
| ITEM 3  | 93                 | 46 | -6          | -9  | 68            | 46 | -4          | -8  | 116                | 66 | +20         | +31 | 60            | 43 | -6          | -14 |
| ITEM 4  | 91                 | 44 | -8          | -12 | 55            | 32 | -17         | -35 | 118                | 67 | +22         | +34 | 62            | 46 | -4          | -9  |
| ITEM 5  | 55                 | 17 | -44         | -67 | 43            | 20 | -29         | -60 | 101                | 54 | +5          | +8  | 50            | 32 | -16         | -36 |
| ITEM 6  | 79                 | 35 | -20         | -30 | 58            | 35 | -14         | -29 | 116                | 66 | +20         | +31 | 60            | 43 | -6          | -13 |
| ITEM 7  | 111                | 59 | +12         | +18 | 84            | 63 | +12         | +25 | 125                | 73 | +29         | +45 | 77            | 63 | +11         | +25 |
| ITEM 8  | 60                 | 21 | -39         | -59 | 51            | 28 | -21         | -44 | 88                 | 44 | -7          | -11 | 51            | 33 | -15         | -34 |
| ITEM 9  | 95                 | 47 | -4          | -6  | 60            | 38 | -12         | -25 | 113                | 63 | +17         | +26 | 62            | 46 | -4          | -9  |
| ITEM 10   | 91                 | 44 | -8          | -12 | 63            | 41 | -9          | -19 | 116                | 66 | +20         | +31 | 56            | 39 | -10         | -23 |
| ITEM 11   | 73                 | 30 | -26         | -39 | 50            | 27 | -22         | -46 | 88                 | 44 | -8          | -13 | 50            | 32 | -16         | -36 |
| ITEM 12   | 72                 | 30 | -27         | -41 | 44            | 21 | -28         | -58 | 108                | 59 | +12         | +19 | 48            | 30 | -18         | -41 |
| ITEM 13   | 119                | 65 | +20         | +30 | 87            | 66 | +15         | +31 | 139                | 84 | +43         | +67 | 76            | 61 | +10         | +23 |

FIGURA 1a

Actitud global de los grupos experimental y control del I.F.P. de Torre Pacheco al comienzo de la experiencia

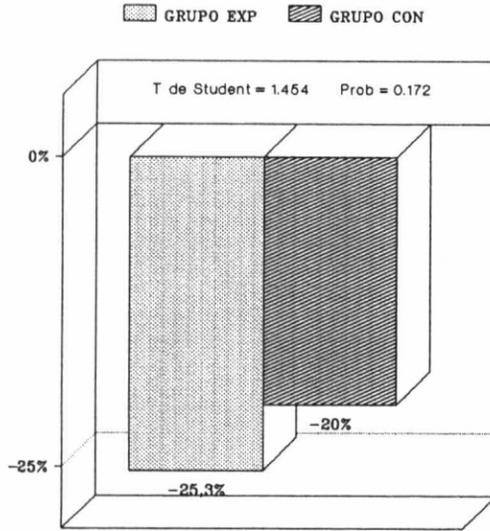
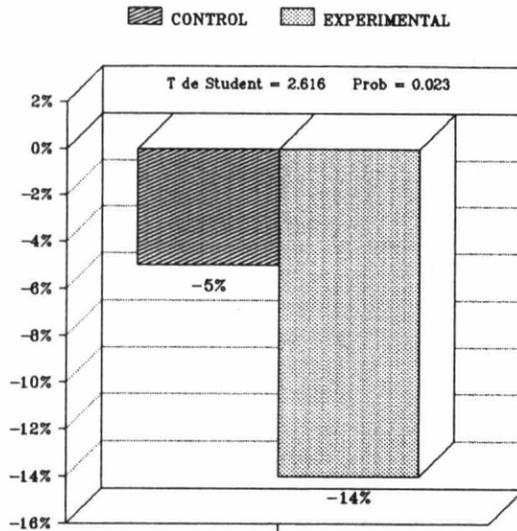


FIGURA 2a

Actitud global de los grupos experimental y control del I.F.P. de Cartagena al comienzo de la experiencia



La conclusión que se obtiene de estos resultados confirma la primera de nuestras hipótesis de partida, es decir, la actitud negativa de nuestros estudiantes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales. Por otro lado, al no haber diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control de cada centro y al ser el programa pedagógico aplicado la única variable independiente, podemos concluir que las variaciones que se produzcan en la actitud de los grupos al finalizar la experiencia serán debidas a esa variable.

Las figuras 1b y 2b nos muestran de forma comparada los resultados ítem a ítem. En ambos centros destaca el valor positivo de los ítems 7 y 13; es decir, los estudiantes conceden cierta utilidad a estas disciplinas y están moderadamente atentos en clase. Los ítems más negativamente valorados son el 5, el 8 y el 12; de su análisis se infiere que los estudiantes no consideran útil el estudio de las Ciencias Experimentales en su formación profesional, que dan poca importancia a estas asignaturas y, por supuesto, que su estudio no les produce ninguna satisfacción. El resto de los ítems es, en mayor o menor proporción, valorado negativamente por los estudiantes.

FIGURA 1b

Actitud global por ítem de los grupos experimental y control del I.F.P. de Torre Pacheco al comienzo de la experiencia

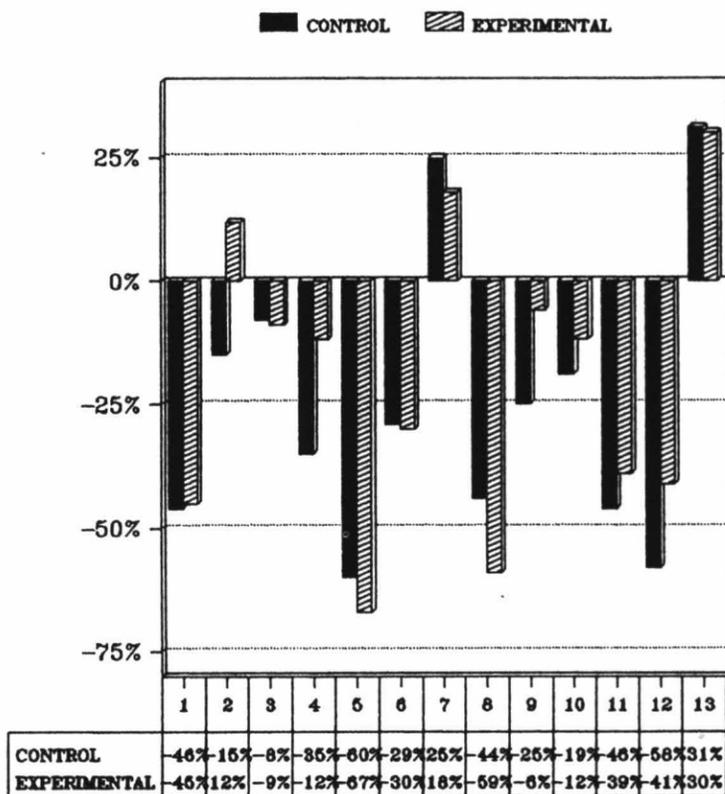
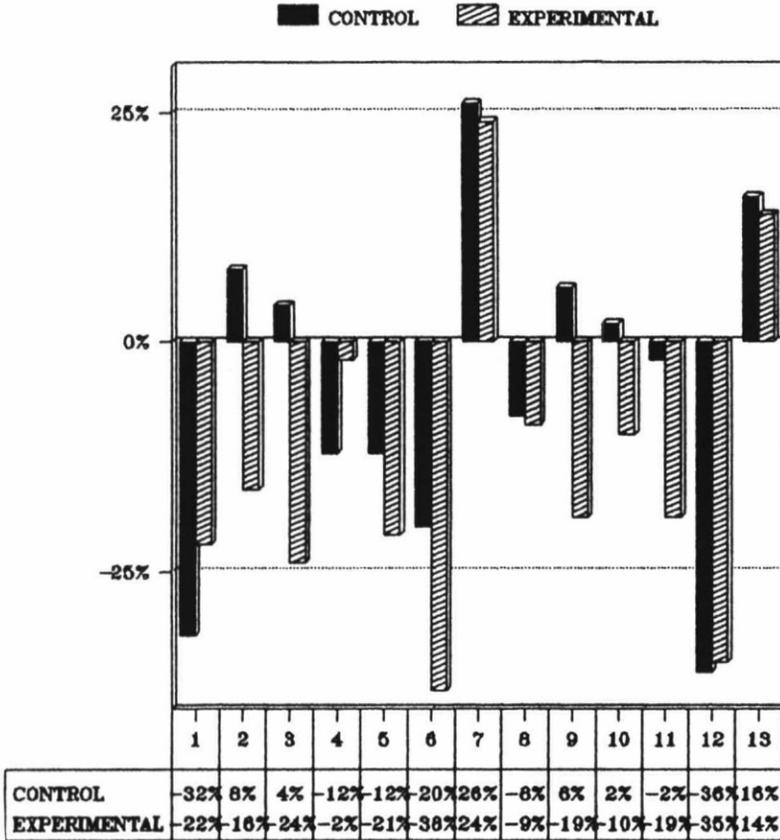


FIGURA 2b

Actitud global por ítem de los grupos experimental y control del I.F.P. de Cartagena al comienzo de la experiencia



Las figuras 3a, 3b, 4a y 4b muestran los resultados obtenidos por los grupos experimental y control del Instituto de Cartagena después de aplicar el programa. Se observa que en el grupo experimental (figura 3a) la actitud pasa de -14 a +29 por 100; es decir, se produce un incremento neto del +43 por 100; además, el valor de la *t* de Student, 9,662, con una probabilidad de 0,000, nos indica que las diferencias producidas son significativas a nivel estadístico; es decir, la aplicación del programa ha modificado significativamente las actitudes de nuestros estudiantes; lo que confirma la segunda de nuestras hipótesis de partida.

En el grupo de control (figura 4a), la actitud al finalizar la experiencia sigue siendo negativa. El valor de la *t* de Student, 0,552, con una probabilidad de 0,591, nos indica que las diferencias no son significativas a nivel estadístico; es decir, la aplicación de una metodología tradicional no ha modificado significativamente las actitudes de nuestros estudiantes.

FIGURA 3a

Actitud global del grupo experimental del I.F.P. de Cartagena antes y después de aplicar el programa pedagógico

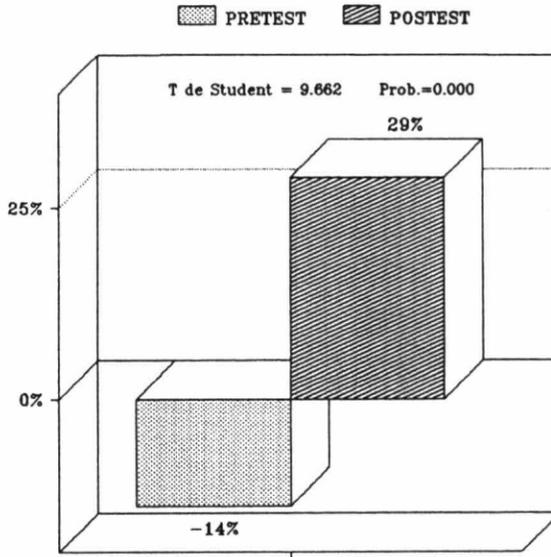


FIGURA 4a

Actitud global del grupo control del I.F.P. de Cartagena antes y después de finalizar la aplicación del programa pedagógico

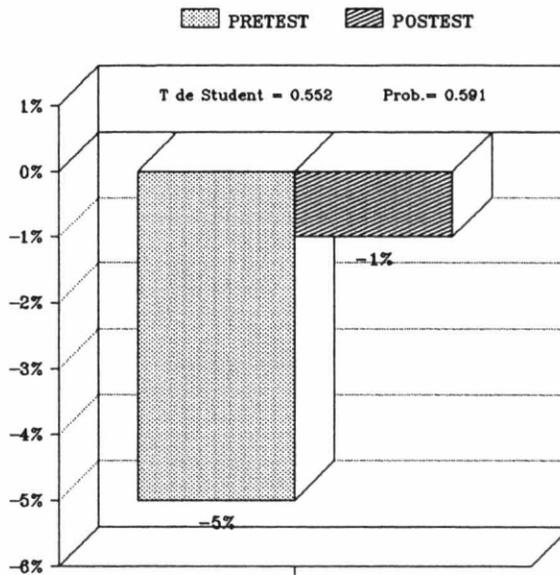


FIGURA 3b  
Actitud global del grupo experimental del I.F.P. de Cartagena, por ítem, antes y después de aplicar el programa pedagógico

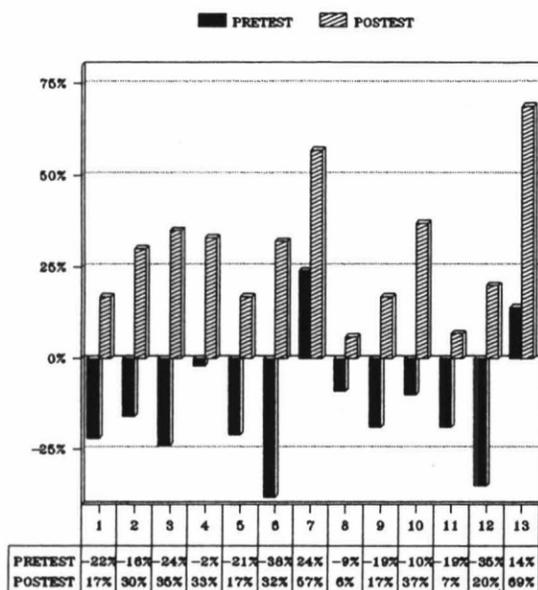
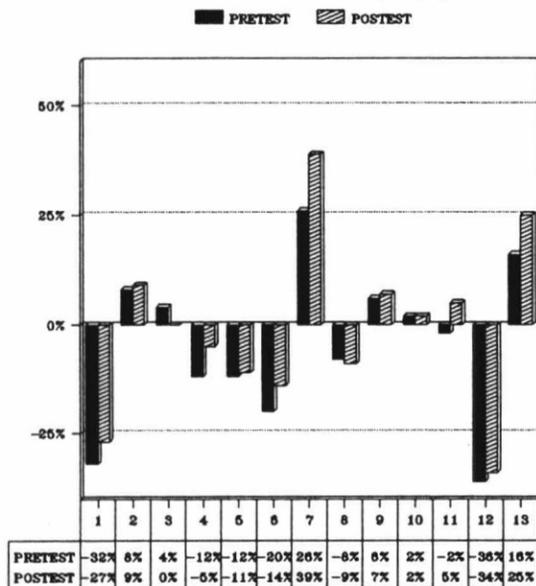


FIGURA 4b  
Actitud global del grupo control del I.F.P. de Cartagena, por ítem, antes y después de aplicar el programa pedagógico



Las figuras 3b y 4b muestran los cambios producidos en ambos grupos ítem a ítem. En el grupo experimental (figura 3b), y prácticamente en todos los casos, la actitud pasa de ser negativa a ser positiva (las excepciones las encontramos en los ítems 7 y 13, en los que ya se parte de una actitud positiva). En el grupo de control (figura 4b), las diferencias en cada ítem son prácticamente despreciables; lo que nos confirma que no se han producido variaciones apreciables en la actitud al finalizar la experiencia.

Un análisis similar se puede hacer para los grupos experimental y control del Instituto de Torre Pacheco (figuras 5a, 5b, 6a y 6b). El incremento que se produce en la actitud global del grupo experimental (de -20 a +26 por 100) y el valor de la varianza (*t* de Student), 11,045, con una probabilidad de 0,000 (figura 5a), nos indican que las diferencias producidas son significativas a nivel estadístico; es decir, la aplicación del programa ha modificado sustancialmente las actitudes de nuestros estudiantes; por lo que se confirma de nuevo la segunda de nuestras hipótesis de partida.

En el grupo de control (figura 6a), el valor final de la actitud global sigue siendo negativo y el valor de la varianza (*t* de Student), 2,085, con una probabilidad de 0,059, nos indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos; es decir, la aplicación de una metodología tradicional no ha incidido significativamente en las actitudes de nuestros estudiantes.

FIGURA 5a

*Actitud global del grupo experimental del I.F.P. de Torre Pacheco antes y después de aplicar el programa pedagógico*

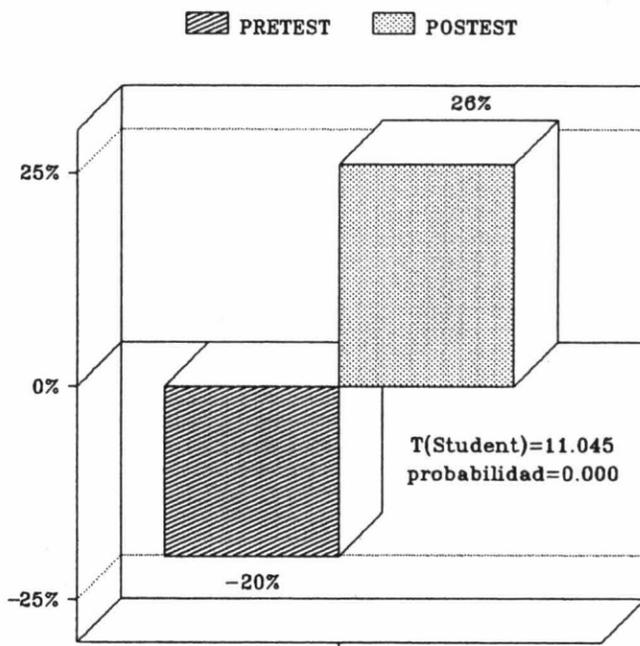


FIGURA 6a

Actitud global del grupo control del I.F.P. de Torre Pacheco antes y después de aplicar el programa pedagógico

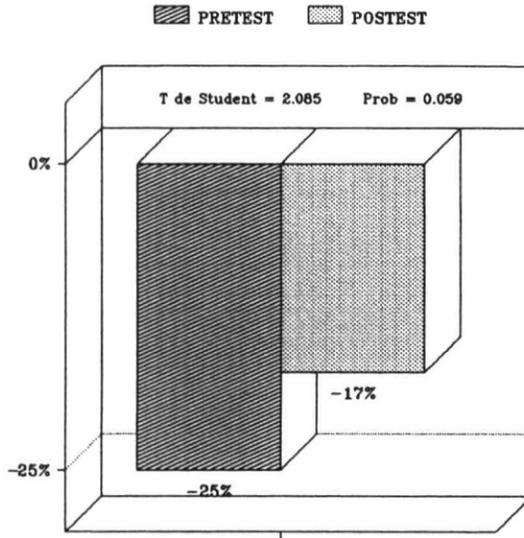


FIGURA 5b

Actitud global del grupo experimental del I.F.P. de Torre Pacheco, por ítem, antes y después de aplicar el programa pedagógico

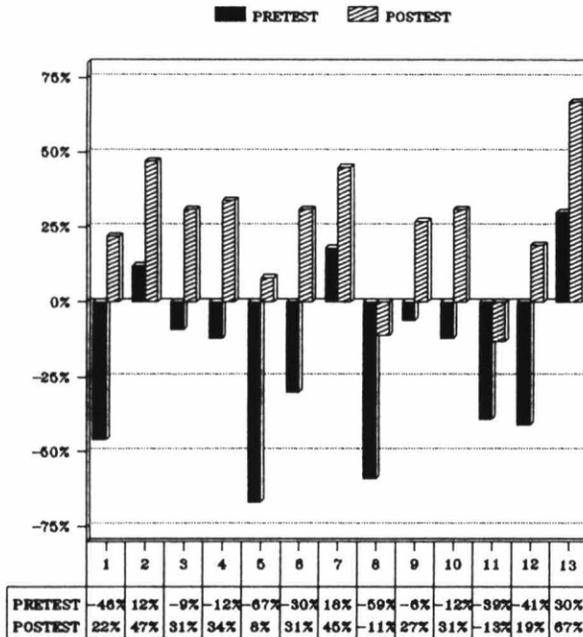
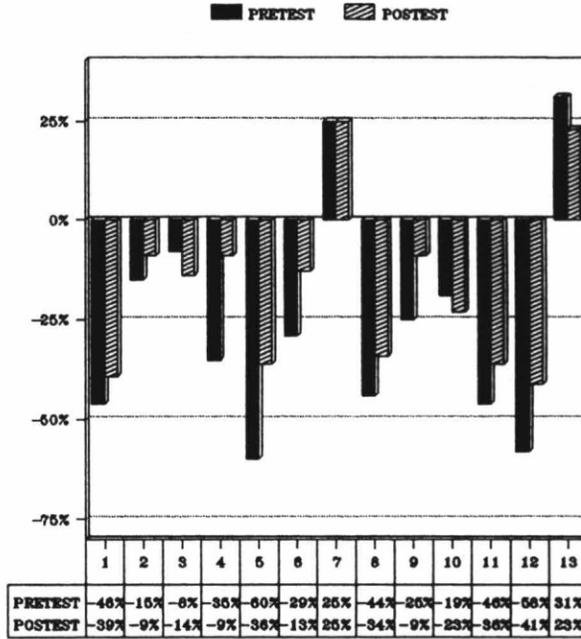


FIGURA 6b

Actitud global del grupo control del I.F.P. de Torre Pacheco, por ítem, antes y después de aplicar el programa pedagógico



Como conclusiones finales de la investigación podemos destacar las siguientes:

El instrumento elaborado (escala) para conocer las actitudes de nuestros estudiantes hacia el estudio de las Ciencias Experimentales se ha mostrado idóneo para tal fin, permitiéndonos tanto el diagnóstico inicial como la evaluación de nuestra intervención educativa.

Los valores iniciales de la actitud de todos los grupos que formaron la muestra resultaron ser claramente negativos; lo que nos confirmó la primera de nuestras hipótesis de trabajo. El análisis de cada ítem nos indicó que nuestros estudiantes conceden cierta utilidad a esas asignaturas y que están moderadamente atentos en clase. Por el contrario, estas disciplinas no son de su agrado y su estudio les resulta poco agradable, bastante difícil y aburrido; además, las consideran poco importantes en los currículos de Formación Profesional y muy poco útiles para su futuro profesional.

Tras la aplicación del programa pedagógico a los grupos experimentales de ambos centros, se constató un incremento importante (de negativo a positivo) en la actitud de aquéllos hacia el estudio de las Ciencias Experimentales; cambio, además, significativo a nivel estadístico. Al ser el programa la única variable independiente, se observa que su aplicación ha incidido positivamente en las actitudes de nuestros estudiantes; por lo que se confirma la segunda de nuestras hipótesis.

Finalizado el programa, la actitud de los grupos de control de ambos centros ha sido similar a la inicial. No han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre ellos; por consiguiente, la aplicación de una metodología tradicional, basada fundamentalmente en la transmisión verbal de conocimientos ya elaborados, no ha incidido en sus actitudes.

Quedarían por resolver en este estudio dos cuestiones que es necesario explicitar: la permanencia del cambio de la actitud hacia el estudio de las Ciencias Experimentales y la incidencia, por separado, de cada una de las técnicas de cooperación y de participación activa utilizadas en nuestro trabajo. Respecto a la primera se hace necesario un estudio longitudinal de los grupos experimentales aquí estudiados; cuestión no fácil de resolver, dada la elevada «mortalidad» de los alumnos de F.P. y la movilidad de los mismos. Respecto a la segunda, la metodología utilizada en nuestra investigación no nos permite cuantificar la incidencia de cada una de las técnicas empleadas en el cambio de actitud. No obstante, la eficacia del programa aplicado nos anima a experimentar en trabajos sucesivos la adecuación de cada una de las técnicas utilizadas en el cambio de las actitudes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arana, J.; Escudero, T.; Garcés, R. y Palacios, E. (1985): «Imagen de las asignaturas de ciencias en la transición de la educación básica a la secundaria». *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. extra, p. 20.
- Arana, J.; Escudero, T.; Garcés, R. y Palacios, E. (1987): «Imagen de las asignaturas de ciencias en la transición de la educación básica a la secundaria». *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1), pp. 10-15.
- Aronson, E. y otros (1978): *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California.
- Ausubel, P. D. (1978): *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México, Trillas.
- Bagozzi, R. P. y Schnedlitz, P. (1985): «Social contingencies in the attitude model: A test of certain interaction hypotheses». *Social Psychol.*, 48, pp. 366-373.
- Billeh, V. Y. y Zakhariades, G. A. (1975): «The development and application of a scale for measuring scientific attitudes». *Science Education*, 59, pp. 155-165.
- Chaiken, S. Y. y Stangor, C. (1978): «Attitudes and attitude change». *Annual Review of Psychology*, 38, pp. 575-630.
- Clement, J. (1982): «Students preconceptions in introductory mechanics». *American Journal of Physics*, 50, pp. 66-71.
- Coll, C. (1984): «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, pp. 119-138.
- Dawes, R. M. (1975): *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México, Limusa.
- De Vries, D. y Edwards, K. (1974): «Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction». *Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 741-749.
- Disesa, A. (1982): «Unlearning Aristotelian physics: A study of knowledge-based learning». *Cognitive science*, 6, pp. 37-75.

- Driver, R. (1983): «Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of student's conceptual frameworks in science». *Studies in Science Education*, 10, pp. 37-70.
- Driver, R. (1986): «Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos». *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), pp. 109-120.
- Driver, R. (1988): «Un enfoque constructivista para el desarrollo del curriculum». *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), pp. 109-121.
- Edwards, A. L. (1957): *Techniques of attitude scale construction*. New York.
- Eiser, J. R. (1986): «Attitudes, cognition and social behavior». *Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Erikson, G. y Erikson, L. (1984): «Females and science achievement: Evidence, explanation and implications». *Science Education*, 68, pp. 63-89.
- Escámez, J. (1986): «La educación en actitudes y valores: Una exigencia para el hombre de hoy», en Escámez y Ortega, *La Enseñanza de Actitudes y Valores*, Valencia, Ed. NAU Llibres, pp. 126-129.
- Escudero, T. (1985): «Las actitudes en la enseñanza de las ciencias: Un panorama complejo». *Revista de Educación*, 278, pp. 5-26.
- Escudero, T. y Lacasta, E. (1984): «Las actitudes científicas de los futuros maestros en relación con sus conocimientos». *Enseñanza de las Ciencias*, 2 (3), pp. 175-180.
- Espinosa, J. y Roman, T. (1991): «Actitudes hacia la ciencia y asignaturas pendientes: Dos factores que afectan al rendimiento en ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (2), pp. 151-155.
- Fernández Pérez, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid, Ed. Morata.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975): *Belief attitude, intention and behavior*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980): *Understanding attitude and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- Fraser, B. J. (1977): «Selection and validation of attitude scales for curriculum evaluation». *Science Education*, 61, pp. 317-319.
- Fraser, B. J. (1978): «Development of a test of science-related attitudes». *Science Education*, 62, pp. 509-515.
- Gadner, P. L. (1983): «Interest in science and technology education: An Australian perspective». Comunicación presentada al *International Symposium of the Institute for Science Education*. República Federal de Alemania. Universidad de Kiel. Abril 1983.
- Gauld, C. (1982): «The scientific attitude and science education: A critical reappraisal». *Science Education*, 66, pp. 109-129.
- German, P. J. (1988): «Development of the attitude toward science in school assessment and its use to investigate the relationship between science achievement and attitude toward science in schools». *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (8), p. 689.
- Gil, D. (1983): «Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias». *Enseñanza de las Ciencias*, 1, pp. 26-33.
- Gil, D. (1985): «El futuro de la enseñanza de las ciencias». *Revista de Educación*, 278.

- Gil, D. (1986): «La metodología científica y la enseñanza de las ciencias: Unas relaciones controvertidas». *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), pp. 111-121.
- Gil, D.; Martínez, J. y Senet, F. (1987): «Actitudes y expectativas del profesorado ante la resolución de problemas de Física». Ponencia presentada al II Congreso internacional sobre investigación en la didáctica de las ciencias y de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, n.º extra, pp. 203-205.
- Gómez, C. y Cervera, S. (1989): «Actitudes y cambio conceptual en la educación ambiental». Ponencia presentada al III Congreso Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, n.º extra, pp. 209-211.
- Guttman, L. (1944): «A basic for scaling quantitative data». *American Social Review*, 9, pp. 139-150.
- Hadden, R. A. y Johnstone, A. H. (1982): «Primary school pupils' attitudes to science: The years of formation». *European Journal of Science Education*, 4, pp. 397-407.
- Hadden, R. A. y Johnstone, A. H. (1983a): «Secondary school pupils' attitudes to science: The year of erosion». *European Journal of Science Education*, 5, pp. 309-318.
- Hadden, R. A. y Johnstone, A. H. (1983b): «Secondary school pupils' attitudes to science: The year of decision». *European Journal of Science Education*, 5, pp. 429-438.
- Hasan, O. E. (1985): «An investigation into factors affecting attitudes toward science of secondary school students in Jordan». *Science Education*, 69 (1), pp. 3-19.
- Hamrick, L. y Hart, H. (1987): «Influence of resequencing general science content on the science achievement, attitudes toward science and interest in science of sixth grade students». *Journal of Research in Science Teaching*, 24 (2), pp. 15-27.
- Hewstone, M. (1990): *Introducción a la psicología social*. Barcelona, Ed. Ariel.
- James, R. K. y Smith, S. (1985): «Alienation of students from science in grades 4-12». *Science Education*, 69, pp. 39-45.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1981): «Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction». *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), pp. 454-459.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1990): *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Tiffany, M. y Zaidman, B. (1983): «Are low achievers disliked in a cooperative situation? A test of rival theories in a mixed-ethnic situation». *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 189-200.
- Kozlow, M. J. y Nay, M. A. (1976): «An approach to measuring scientific attitudes». *Science Education*, 60, pp. 147-162.
- Krech, D. y otros (1962): *Individual in society*. New York, McGraw-Hill.
- Kruglanski, A. W. (1989): *The cognitive motivational bases of human knowledge: A theory of lay epistemics*. New York, Plenum Press.
- Likert, R. (1932): «A technique for the measurement of attitude». *Archives of Psychology*, 140, pp. 44-45.
- Moore, R. H. y Sutman, F. X. (1970): «The development field test, and validation of an inventory of scientific attitudes». *Journal of Research in Science Teaching*, 7, pp. 85-94.

- Moreno, M. D. y Gil, D. (1987): «La medida de las actitudes de los estudiantes de B.U.P. hacia la Física». Ponencia presentada al Segundo Congreso Internacional de la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, vol. extra, pp. 268-270.
- Mueller, D. J. (1986): *Measuring social attitudes: A handbook for researchers and practitioners*. New York, Teachers College Press.
- Novak, J. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza.
- Novak, J. (1987): *Human constructivism: Towards a unity of psychological and epistemological meaning making*. Comunicación. New York, Ithaca.
- O'Donel, A. M. y Dansereau, D. F. (1989): «Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance».
- Oliver, J. S. y Simpson, R. D. (1988): «Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study». *Science Education*, 72 (2), pp. 143-157.
- Ortega, P. (1986a): «Estrategias para el cambio de actitudes I. Dimensiones prácticas de los modelos de Fishbein, Ajzen y Bandura», en Escámez y Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Ed. Nau Llibres.
- Ortega, P. (1986b): «La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales». *Rev. Anales de Pedagogía*, 4, Universidad de Murcia, p. 193.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Pérez, F. (1991): *La formación de actitudes positivas hacia el estudio: Programa pedagógico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Osborne y Wittrock (1983): «Learning Science: A generative process». *Science Education*, 67, pp. 490-508.
- Osborne y Wittrock (1985): «The generative learning model and its implications for science education». *Studies in Science Education*, 12, pp. 59-87.
- Osgood, C.; Suci, G. y Tannenbaum, P. (1975): *The measurement of learning*. Urbana Univ. III Press.
- Ovejero, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.
- Padua, J. (1979): *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México, FCE.
- Palmerino, M.; Langer, E. y McGillis, D. (1984): «Attitudes and attitude change: Mindlessness-mindfulness», en R. Eiser (Ed.), *Attitudinal Judgment*, New York, Springer-Verlag, 1984.
- Posner y otros (1982): «Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change». *Science Education*, 66, pp. 211-227.
- Rajecki, D. W. (1983): *Attitudes: Themes and advances*. Sunderland, MA, Sinaner Associates.
- Rodríguez, A. y Seoane, J. (1989): *Creencias, actitudes y valores*. Madrid, Alhambra-Universidad.
- Saltiel, E. y Malgrange, J. C. (1980): «Spontaneous ways of reasoning in elementary kinematics». *Eur. Phys.*, 1, pp. 73-78.
- Shamir, B. (1986): «Protestant work ethic, work involvement and the psychological impact of unemployment». *Journal of occupational behaviour*, 7 (1), pp. 25-28.

- Saura, J. P.; García, A. y Martínez, F. (1988): «Metodología activa de una experiencia física». *Apuntes de Educación*, 31, pp. 4-6.
- Saura, J. P.; García, A. y Martínez, F. (1989): «Cinémática de una esfera por un plano inclinado». *Apuntes de Educación*, 33, pp. 12-15.
- Saura, J. P. y García, A. (1990): «Fuerza y potencia de un juguete». *Comunidad Escolar*, n.º del 18 de julio, p. 15.
- Saura, J. P. (1991): *La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las Ciencias Experimentales*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Schibeci, R. A. (1984): «Attitudes to science: An update». *Studies in Science Education*, 12, pp. 25-57.
- Schibeci, R. A. (1989): «Home, school and peer group. Influences on student attitudes and achievement». *Science Education*, 73, pp. 13-25.
- Schibeci, R. A. y Riley, J. P. (1986): «Influence of students' background and perceptions on science attitudes and achievement». *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (3), pp. 177-189.
- Secord, P. y Backman, C. (1964): *Social Psychology*. New York, McGraw-Hill.
- Serrano, T. (1986): *La imagen de los científicos en los alumnos al finalizar el Ciclo Medio*. Documentos IEPS. Monografías, n.º 1.
- Serrano, T. (1988): «Actitudes de los alumnos y aprendizaje de las ciencias, un estudio longitudinal». *Investigación en la Escuela*, 5, pp. 29-38.
- Simson, R. D. y Oliver, J. S. (1990): «A summary of major influences on attitudes toward an achievement in science among adolescent students». *Science Education*, 74, pp. 1-19.
- Solves, J. y Vilches, A. (1989): «Interacciones ciencia-técnica-sociedad: Un instrumento de cambio actitudinal». *Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), pp. 14-20.
- Spear, M. G. (1984): «Sex bias in science teachers' rating of work and pupils characteristics». *European Journal of Science Education*, 6, pp. 369-377.
- Stevens, J. T. y Atwood, R. K. (1978): «Interest scores as predictors of science process performance for junior high students». *Science Education*, 62, pp. 303-308.
- Thurstone, L. (1928): «Attitudes can be measured». *American Journal of Psychology*, 33, pp. 529-554.
- Thurstone, L. (1929): «Theory of attitude measurement». *Psychological Review*, 36, pp. 222-241.
- Triandis, H. L. (1974): *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona, Toray.
- Viennot, L. (1979): «Spontaneous reasoning in elementary dynamics». *European Journal of Science Education*, 1 (2).
- Webb, N. M. (1985): «Student interaction and learning in small groups: A research summary», en Eslavin y cols. (Eds.), pp. 147-172.

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: EFICACIA DE MODELOS  
Y PROGRAMAS EXPERIMENTADOS EN LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

M.<sup>a</sup> TERESA AGUADO ODINA (\*)

## 1. JUSTIFICACIÓN

La Reforma de la Educación Infantil en España fue iniciada por el Ministerio de Educación y Ciencia durante el curso 1985/86. En ese momento se seleccionaron los proyectos que iban a formar parte del Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y a ser desarrollados a lo largo de los tres cursos siguientes en cada una de las Comunidades Autónomas que configuran el territorio MEC. Durante el curso 1989/90 comenzó la fase de difusión de los programas experimentales en áreas delimitadas del mapa escolar de cada provincia. Actualmente, en el curso 1992/93, está en marcha la fase de generalización de las nuevas propuestas.

En diferentes momentos, la Administración ha sometido a evaluación algunas dimensiones del proceso de implantación del Plan Experimental mediante el análisis de las valoraciones críticas realizadas por parte de los propios equipos docentes de los centros, de informes de los coordinadores provinciales y de cuestionarios a los padres. No obstante, hasta el momento no se había llevado a cabo ninguna evaluación externa ni de las condiciones de aplicación y las características de los proyectos desarrollados, ni de los resultados conseguidos durante la fase de experimentación.

El trabajo que aquí se presenta expone los resultados de un estudio evaluador de diferentes modelos y programas desarrollados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil, realizado gracias a una Ayuda a la Investigación concedida por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), en un intento de aportar datos sobre un tema que creemos de interés y actualidad. Junto a ésta, son varias las consideraciones que han justificado nuestro trabajo:

- Es escaso el número de investigaciones rigurosas que analizan y evalúan —más allá de lo meramente descriptivo— el período correspondiente a la educación infantil, no sólo en lo que se refiere a nuestro país, sino, en general, en el contexto europeo.

---

(\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- La política curricular de la Reforma educativa señala como una de las líneas directrices la de evaluar los diferentes elementos del sistema, elaborando criterios e instrumentos adecuados y comparando resultados en función de las diversas funciones desarrolladas (MEC, 1989).
- La reflexión personal y la actividad profesional más reciente nos han planteado una serie de interrogantes, tales como ¿en qué se diferencian los modelos actualmente desarrollados de educación infantil?, ¿en qué medida los proyectos experimentales responden al enfoque planteado desde el MEC?, ¿qué resultados diferenciales se obtienen con unos u otros modelos?

Tres aspectos del trabajo creemos que deben ser destacados: En primer lugar, el problema de investigación se plantea desde un *modelo diferencial* no centrado en los déficits, sino en las diferencias entre los individuos objeto de estudio. Tales diferencias, una vez establecidas su naturaleza y su importancia educativas, deben ser tenidas en cuenta en el diseño de intervenciones educativas que optimicen el proceso y el producto educativos. En segundo lugar, se ha realizado un esfuerzo por considerar variables —tanto *estructurales como «procesuales»*— significativas en función de investigaciones previas (interacción padres/hijo, participación de los padres en el centro, estilo educativo familiar, satisfacción, experiencia y formación del profesorado, características del centro) y variables no examinadas en investigaciones anteriores (procesos curriculares en función del Diseño Curricular Base, actitud de padres y profesores ante la Reforma, funcionamiento de los equipos docentes).

Finalmente, se han aunado las dos perspectivas desde las que se ha abordado la evaluación de los programas de educación infantil —*transmisión cultural y desarrollo cognitivo* (fundamentalmente constructivista)—, que, al mismo tiempo, coinciden con los dos enfoques que configuran preferentemente el modelo educativo propuesto para la reforma de la educación infantil (MEC, 1986, 1989).

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dos han sido los propósitos básicos de nuestra investigación:

1. Delimitar la Educación Infantil actual en cuanto a su conceptualización, los modelos educativos desarrollados, los estudios comparativos y las evaluaciones de diferentes modelos y programas y el proceso de reforma de esta etapa educativa en nuestro país.

2. Analizar y valorar comparativamente los diferentes proyectos de Educación Infantil desarrollados en el marco del Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y los proyectos no pertenecientes a dicho Plan Experimental, con objeto de identificar las variables de entrada y proceso que diferencian entre programas acordes con la Reforma y programas no acordes con la Reforma y se relacionan con los resultados obtenidos por los alumnos; así como analizar los efectos diferenciales de los programas, según el modelo educativo al que responden y a su grado de adecuación al Diseño Curricular Base (DCB), cuando se adopta como criterio el grado de consecución de los objetivos generales establecidos en la Reforma de la Educación Infantil (MEC, 1986, 1990).

Estos objetivos se complementan con otros dos que, consecuencia directa de los anteriores, son propios de las evaluaciones formativas orientadas hacia la toma de decisiones:

1. Proporcionar datos acerca de la situación actual del proceso de Reforma de la Educación Infantil y sobre las características estructurales y «procesuales» que lo diferencian de otras propuestas más tradicionales.

2. Mejorar el modelo educativo y los proyectos desarrollados en el ámbito de la Reforma de la Educación Infantil atendiendo a aquellas variables estructurales y «procesuales» identificadas como más influyentes en los resultados obtenidos por los alumnos.

A continuación se exponen el plan experimental y los resultados más significativos de la investigación en lo que concierne al segundo de los objetivos básicos planteados.

### 3. PLAN EXPERIMENTAL

El plan experimental de investigación se ha orientado a dar respuesta al segundo de los objetivos básicos ya explicitados en el apartado anterior. Se presentan las hipótesis establecidas, el diseño utilizado, las variables que analizar, las características de la muestra, los instrumentos seleccionados o elaborados y los análisis estadísticos aplicados.

#### 3.1. *Hipótesis*

En correspondencia con los objetivos señalados al comienzo del trabajo y según los datos obtenidos acerca del estado actual del problema objeto de investigación (Alkin, 1990; Clark y Cheyne, 1979; De Miguel, 1988; De Vries y Kohlberg, 1987; Goodwin y Driscoll, 1984; Meyer, 1984) se han planteado las siguientes hipótesis:

1. Los programas de Educación Infantil correspondientes a los dos últimos cursos de Educación Infantil pertenecientes al Plan Experimental y los programas no pertenecientes al mismo se asocian a características diferenciales en las siguientes variables:

- Personales: escolaridad previa y programas de apoyo al alumno; formación, opiniones educativas, actitud ante la escuela y la Reforma de los padres; satisfacción profesional, formación, experiencia y opiniones educativas de los profesores.
- Contextuales: *ratio* profesor/alumno, servicios de apoyo, infraestructura, estilo directivo, participación en programas y experiencias de innovación.
- «Procesuales»: estilo educativo familiar y relaciones de los padres con el centro; modelo educativo, objetivos y grado de adecuación al DCB de los procesos desarrollados en clase.

2. Las variables que diferencian entre programas experimentales de la Reforma y programas no experimentales se relacionan con diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos por los alumnos al final de cada uno de los dos cursos de Educación Infantil estudiados en las siguientes variables:

- Cognoscitivas: capacidad intelectual general, desarrollo verbal, agudeza perceptiva, desarrollo conceptual, conocimiento físico, conocimiento lógico-matemático, capacidad para las matemáticas, las ciencias y la lectura, capacidad artística, conocimiento del entorno y creatividad.
- Afectivas: habilidades sociales, actitudes, hábitos de independencia, iniciativa, autoconfianza, persistencia, autocontrol y concentración.
- Psicomotricidad: motricidad fina y gruesa, coordinación motora.

3. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil por los alumnos de programas experimentales (GR), al ser comparados con los de los no experimentales (GNR), en el grado de consecución de los objetivos generales contenidos en el Proyecto para la Reforma de la Educación Infantil. Las diferencias se manifiestan a favor de uno u otro grupo según la variable o el grupo de variables consideradas.

4. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil por los alumnos de programas caracterizados por su mayor grado de adecuación al Diseño Curricular Base (DCB), cuando se comparan con los de alumnos de programas menos adecuados al mismo, si se adopta como criterio el grado de consecución de los objetivos generales ya mencionados. Las diferencias se manifiestan a favor de uno u otro grupo según la variable o el grupo de variables consideradas.

5. Existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados obtenidos a lo largo de los dos últimos cursos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil entre los alumnos de programas que responden a diferentes modelos educativos en los objetivos generales ya mencionados. Las diferencias se manifiestan a favor de uno u otro grupo según la variable o el grupo de variables consideradas.

### 3.2. *Diseño*

Se ha acudido a un diseño cuasi-experimental, por ser el que más garantías de control ofrece en los contextos educativos reales y por considerar que es el que mayor susceptibilidad de aplicación tiene en el presente estudio. Como en todo diseño cuasi-experimental, se van a controlar las cuestiones de cuándo y a quién se aplican las medidas, aunque no la relativa a la programación de estímulos experimentales. Se trata de un diseño jerárquico de seis grupos intratratamientos, transversal —se toman medidas en momentos dados del proceso— y longitudinal —se van a realizar medidas en seis momentos diferentes a lo largo de los dos cursos correspondientes al segundo ciclo de escuela infantil y análisis de variables tanto estructurales como «procesuales»—.

Como todo estudio longitudinal, permitirá realizar estimaciones iniciales como línea-base que hagan posible valorar el cambio individual y la incidencia del tratamiento (De Miguel, 1988); observar la magnitud y persistencia de los cambios a lo largo del período de intervención (Rogosa, 1980); superar algunas limitaciones metodológicas al controlar los efectos de la maduración y tener en cuenta variables «procesuales» y contextuales relevantes (Alkin, 1990; Cronbach, 1980; Weir, 1975).

CUADRO 1

*Diseño longitudinal de la investigación*

| Edad | Grupo Experimental                          | Grupo Control                    | M  | T  | Variables      |
|------|---|----------------------------------|----|----|----------------|
| E1   | CR1, CR2, CR3, CR4<br>Programa Experimental | CNR1, CNR2<br>Programa no Exper. | M1 | T1 | V1, V2, ... Vn |
| E2   | CR1, CR2, CR3, CR4<br>Programa Experimental | CNR1, CNR2<br>Programa no Exper. | M1 | T2 | V1, V2, ... Vn |
| E3   | CR1, CR2, CR3, CR4<br>Programa Experimental | CNR1, CNR2<br>Programa no Exper. | M1 | T3 | V1, V2, ... Vn |
| E4   | CR1, CR2, CR3, CR4<br>Programa Experimental | CNR1, CNR2<br>Programa no Exper. | M1 | T4 | V1, V2, ... Vn |
| E5   | CR1, CR2, CR3, CR4<br>Programa Experimental | CNR1, CNR2<br>Programa no Exper. | M1 | T5 | V1, V2, ... Vn |
| E6   | CR1, CR2, CR3, CR4                          | CNR1, CNR2                       | M1 | T6 | V1, V2, ... Vn |

M: Muestra. T: Tiempo. CR: Centro Reforma. CNR: Centro no Reforma.

CUADRO 2

*Diseño transversal de la investigación*

| Grupos       | Grupo Reforma<br>(Grupo Experimental)                 |               | Grupo no Reforma<br>(Grupo Control) |          |
|--------------|---|---------------|-------------------------------------|----------|
|              | NSE alto  | NSE bajo      | NSE alto                            | NSE bajo |
| Localización | CR1   | CR2, CR3, CR4 | CNR1                                | CNR2     |
| Centros      |   |               |                                     |          |
| Variables    | V1, V2, V3, ... Vn (las mismas para todos los grupos) |               |                                     |          |

NSE: Nivel socioeconómico. CR: Centro Reforma. CNR: Centro no Reforma.

3.3. *Variables*

La selección de las variables que analizar se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Ser significativas para los objetivos que planteamos, según la evidencia aportada por las investigaciones previas revisadas.

2. Considerar variables independientes tanto estructurales —de entrada— como «procesuales» —procesos reales observados en la aplicación práctica de los proyectos (Weir, 1975; Cronbach, 1980; Alkin, 1990)—.

3. Tener en cuenta el enfoque predominantemente cognitivo del modelo de educación infantil propuesto en los documentos del Proyecto de Reforma: *Anteproyecto de Marco Curricular* (MEC, 1986), *Proyecto de Reforma de la Enseñanza* (MEC, 1987),

*Diseño Curricular Base* (MEC, 1989); sin obviar variables propias del enfoque de la transmisión cultural.

4. Adoptar como variables dependientes o criterio medidas de los objetivos generales establecidos por el Proyecto de Reforma para la Educación Infantil tal y como se exponen en los documentos mencionados.

El cuadro 3 presenta el conjunto de variables analizadas.

### 3.4. Instrumentación

La selección y la elaboración de los instrumentos utilizados se han realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: ser adecuados a las hipótesis planteadas en la investigación, ofrecer garantías suficientes de validez y fiabilidad y/o de utilización eficaz en investigaciones previas, permitir el contraste de datos mediante la utilización de diversas fuentes —triangulación—, como en el caso de variables medidas mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, la observación en clase y la observación en el hogar, así como ajustarse a los recursos humanos y materiales disponibles.

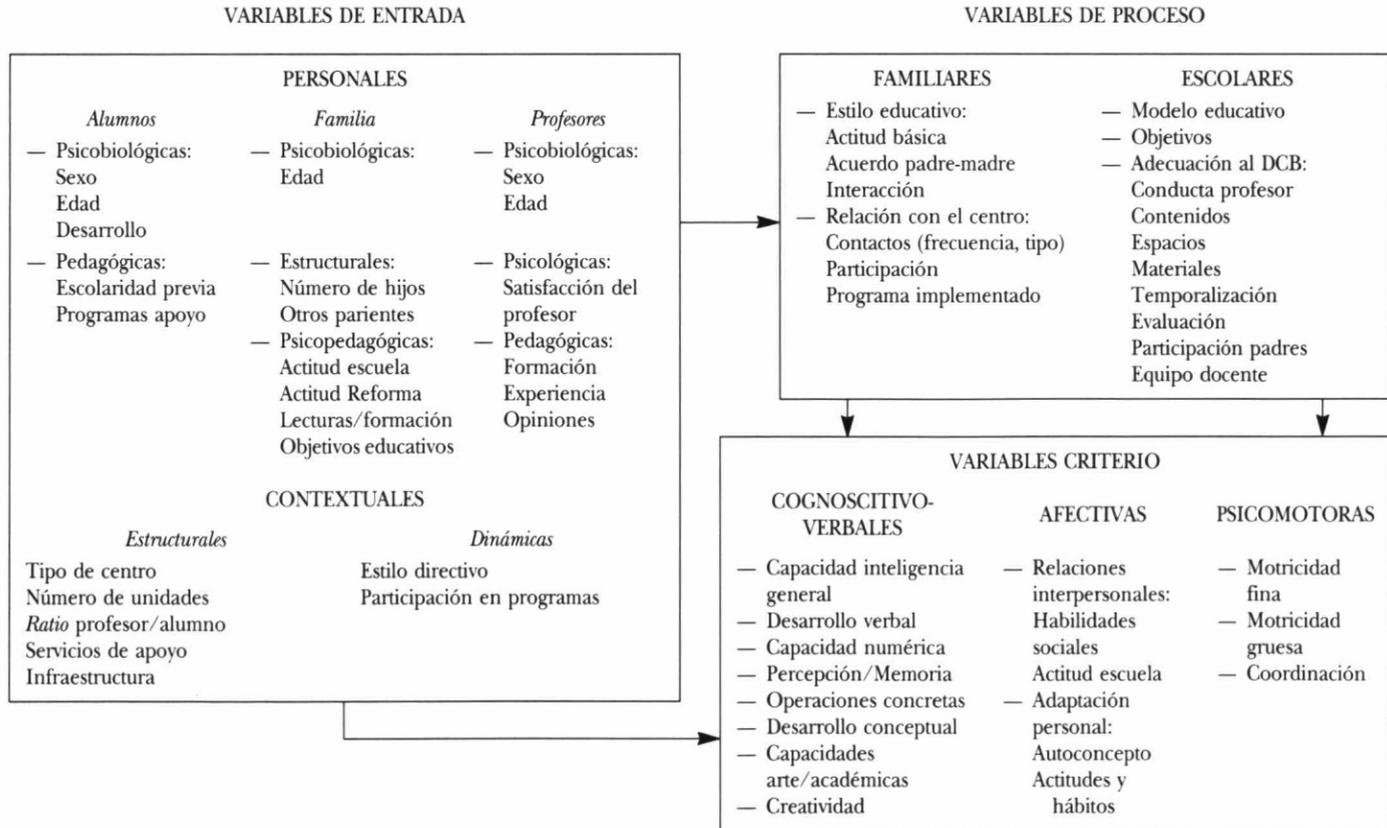
Junto a instrumentos orientados a proporcionar medidas de ejecución en tareas estructuradas (MSCA, WPPSI, Boehm) se han seleccionado o elaborado pruebas basadas en la medición observacional, es decir, «en el registro sistemático de conductas o contextos de forma que se obtengan descripciones y medidas cuantitativas de individuos, grupos o ambientes» (Goodwin y Driscoll, 1984, p. 110). Es el caso de las *Escalas de observación para Preescolar*, destinadas a evaluar la conducta del alumno en clase en áreas referidas a la capacidad intelectual, la capacidad académica, la creatividad, las habilidades sociales, las capacidades artísticas y la psicomotricidad; como es el caso también de la *Escala para la observación en el hogar*, traducida y adaptada de la *Home Evaluation Criterio Scale* (University of Illinois, 1978).

Especial atención merecen los instrumentos elaborados *ad hoc*, como es el caso de la *Prueba para la evaluación del desarrollo cognitivo*, elaborada a partir de técnicas utilizadas en investigaciones anteriores (Duckworth, 1978; Kamii, 1971), que evalúa el nivel de desarrollo cognitivo, en función de los estadios establecidos por Piaget, mediante actividades de conocimiento físico (diversidad y complejidad de pensamiento) y lógico-matemático (clasificación, seriación, concepto de número).

Finalmente, la *Escala para la observación de procesos organizativo-didácticos* permite identificar el grado de adecuación del programa a los principios organizativo-didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base, mediante el registro sistemático de procesos desarrollados en la clase durante amplios períodos de tiempo a lo largo del curso. La escala consta de 102 ítems seleccionados y organizados en función de las orientaciones contenidas en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) y de aportaciones procedentes de trabajos inscritos en enfoques teóricos próximos a dichos planteamientos (Saunders y Bingham-Newman, 1987). Así, se analizan conductas y procesos acordes con los principios y estrategias didácticos establecidos en el DCB (globalización, fomento de la autonomía y la actividad, significación del aprendizaje, participación del alumno, adaptación a los intereses y ritmos del grupo, horarios flexibles, materiales y espacios

CUADRO 3

Modelo de investigación



variados y organizados, trabajo en equipo de los profesores, evaluación continua y participación de los padres), agrupados en ocho dimensiones (conducta del profesor, contenidos, espacios, materiales, horario, evaluación, equipo docente, participación de los padres).

El cuadro 4 presenta las actividades y la instrumentación utilizadas en la recogida de datos.

CUADRO 4

*Proceso de recogida de datos: Actividades y temporalización*

| Tiempo          | Actividades   |
|-----------------|---|
|                 | Preparación de la instrumentación<br>Selección y entrenamiento de colaboradores<br>Visitas a los centros  |
| T1<br>(9-10/88) | Primera aplicación de la batería de pruebas individuales (1)<br><br>Entrevista con las profesoras<br>Cuestionario/entrevista con los padres<br>Aplicación de instrumentos de observación para padres y profesores:<br>— Escala de evaluación en el hogar (padres)<br>— Listas de observación para Preescolar (profesores)<br>Observación directa de la clase (2)<br>Inicio del programa «Un cuento cada semana» |
| T2<br>(2/89)    | Segunda aplicación de la batería de pruebas individuales (1)<br><br>Consulta de documentación<br>(Plan de centro, programaciones, expedientes)<br>Observación directa de la clase (2)<br>Participación en actividades del centro<br>Contactos con miembros de equipos de apoyo y orientación  |
| T3<br>(5-6/89)  | Tercera aplicación de la batería de pruebas individuales (1)<br><br>Observación directa de la clase (2)<br>Consulta de documentación (Memoria final)<br>Recogida de las fichas de «Un cuento cada semana»<br>Reunión con los colaboradores  |
| T4<br>(9-10/89) | Cuarta aplicación de la batería de pruebas individuales (1)<br><br>Observación directa de la clase (2)<br>Reunión con los padres<br>Inicio del programa «Un cuento cada semana»<br>Participación en actividades del centro  |
| T5<br>(2/90)    | Quinta aplicación de la batería de pruebas individuales (1)<br><br>Observación directa de la clase (2)  |

CUADRO 4

*Proceso de recogida de datos: Actividades y temporalización (Cont.)*

| Tiempo         | Actividades   |
|----------------|---|
| T6<br>(5-6/90) | Sexta aplicación de la batería de pruebas individuales (1)<br><br>Observación directa de la clase (2)<br>Cuestionario/entrevista con los padres<br>Aplicación de instrumentos de observación para padres y profesores:<br>— Escala de evaluación en el hogar (padres)<br>— Listas de observación para Preescolar (profesores)<br>Reunión final con los padres: Valoración<br>Consulta de documentación (Memoria final, proyectos) |

(1) Esta batería incluye las siguientes pruebas:

- MSCA (4.1.1)
- Test Boehm (4.1.2)
- Test Bender (4.1.3)
- Evaluación del desarrollo cognitivo (perspectiva piagetiana) (4.2.1)
- WPPSI (escalas de información y comprensión) (4.1.4)
- Evaluación del autoconcepto (4.1.5)
- Actitud hacia la escuela (4.2.6)

(2) Los instrumentos utilizados son:

- «Identificación del modelo educativo» (4.2.2)
- «Adecuación al Diseño Curricular Base» (4.2.3)

### 3.5. Muestra

La muestra final está constituida por 184 alumnos de colegios públicos situados en Zaragoza capital que cursaron los dos últimos años de Educación Infantil durante el bienio 1988/90, habiendo permanecido durante los dos cursos en el mismo grupo o clase. De ellos, 130 pertenecen a cuatro centros integrados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil, y 54, a dos centros no experimentales.

A continuación presentamos algunas características de la muestra. La distribución en función del sexo es de 96 niños (52,2 por 100) y 88 niñas (47,8 por 100). Por grupos de edad (establecida al inicio del primer curso), el porcentaje más alto se encuentra en el intervalo que abarca de los cuatro a los cuatro años y tres meses (37,5 por 100). Por lo que se refiere a las características familiares, la edad de los padres está entre 31 y 40 años en el 51 por 100 de los padres y en el 47,5 por 100 de las madres. Los estudios de los padres son mayoritariamente primarios (67,4 por 100 de los padres y 70,5 por 100 de las madres). No se constatan diferencias significativas entre los dos grupos comparados (GR/GNR) en las variables siguientes: sexo, edad, desarrollo psicobiológico previo, edad de los padres, tamaño familiar, estudios y profesión del padre y de la madre.

Para la comprobación de la hipótesis cuarta se han establecido dos grupos de programas en función de su grado de adecuación al DCB, medido mediante la aplicación de la *Escala para la observación de procesos organizativo-didácticos*. Un grupo

(G+) ha quedado constituido por los programas —grupos o clases— cuya puntuación en la escala era superior al 50 por 100 del total máximo posible. El segundo grupo (G-) lo constituyen los programas con puntuaciones inferiores a este 50 por 100. Así, la muestra final se distribuye como sigue: 66 alumnos (35,9 por 100) pertenecientes a cuatro centros —dos integrados en el Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y dos ajenos al mismo— en el G+ y 118 (64,1 por 100) pertenecientes a dos centros del Plan Experimental en el G-.

### 3.6. *Análisis estadísticos*

Los análisis estadísticos se han efectuado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS/PC+. Una vez obtenidos los descriptivos correspondientes a cada una de las variables analizadas, las diferentes hipótesis planteadas se han sometido a comprobación mediante la aplicación de medidas de asociación (tablas cruzadas, prueba chi-cuadrado, análisis de varianza) correlacionales e inferenciales. Con objeto de realizar un análisis temporal y establecer el momento en el que aparecen las posibles diferencias entre los grupos sometidos a comparación, se han realizado diversos análisis de covarianza para medidas repetidas, tomando como covariables la medida inicial (pretest) y algunas de las seis sucesivas mediciones efectuadas a lo largo de los dos cursos. Finalmente se han realizado dos análisis discriminantes con objeto de establecer variables de entrada y de proceso, en un caso, y variables criterio, en otro, que discriminan entre los grupos que siguen la Reforma y los que no la siguen estudiados.

## 4. RESULTADOS

A partir de los análisis efectuados en la comprobación de cada una de las hipótesis planteadas, se establecen los siguientes resultados:

A) Por lo que se refiere a la primera hipótesis planteada en relación con las *diferencias entre los programas del «grupo Reforma» y del «grupo no Reforma» (GR/GNR)*, los resultados obtenidos al comparar los programas pertenecientes al Plan Experimental para la Reforma de la Educación Infantil y los programas no pertenecientes al mismo se resumen en los cuadros 5 y 6, en los que se señalan aquellas variables personales, contextuales y «procesuales» en las que se han constatado diferencias estadísticamente significativas entre los GR y GNR comparados.

Atendiendo a las *variables «procesuales»*, se distingue las referidas al ámbito familiar y las relativas al escolar. Así, en el ámbito familiar, los efectos diferenciales de los programas de Reforma se manifiestan preferentemente en las relaciones que los padres mantienen con el centro y los profesores, puesto que, al final del segundo curso, los contactos son más frecuentes que en el «grupo no Reforma» y los temas abordados se refieren no sólo al comportamiento y a los progresos académicos del alumno, sino también a informaciones y recomendaciones sobre el programa educativo global desarrollado.

En cuanto a los procesos desarrollados en la clase, los programas del «grupo Reforma» responden a modelos educativos diversos, entre los que se encuentran

CUADRO 5

*Características de los GR/GNR en las variables personales analizadas*

| Variables                | Grupo Reforma                                 | Grupo no Reforma           |
|--------------------------|---|----------------------------|
| <i>Alumnos:</i>          |   |                            |
| Escolaridad previa       | Mayor tasa de escolaridad<br>Escuela infantil | No escolarizados           |
| Programas de apoyo       |   | Casi inexistentes          |
| <i>Padres (1):</i>       |   |                            |
| Actitud escuela 1        |   | Favorable                  |
| Actitud escuela 2        | Positiva                                      | Positiva/indiferente       |
| Actitud Reforma 1        |   | Indiferente                |
| Actitud Reforma 2        |   | Indiferente                |
| Formación educativa 1    |   | Escasa                     |
| Formación educativa 2    | Lecturas                                      | Escasa                     |
| Objetivos educativos 1   |   | Sin especificar            |
| Objetivos educativos 2   | Afectivos/preacadémicos                       | Preacadémicos              |
| <i>Profesores:</i>       |   |                            |
| Edad                     |   | Entre 30 y 40 años         |
| Satisfacción profesional | Alta  | Media/baja                 |
| Titulación profesional   | Maestra/Dipl. EGB                             | Maestra Enseñanza Primaria |
| Especialidad Preescolar  | Dipl. EGB/oposición/PRONEP                    | Oposición/PRONEP           |
| Formación permanente     | Continua/Preescolar                           | Esporádica/temas varios    |
| Experiencia Preescolar   |   | Entre 5 y 10 años          |
| Experiencia Reforma      | Más de dos años                               | Ninguna                    |
| Objetivos Preescolar     | Desarrollo/afectividad<br>preparación escuela | Preparación escuela        |
| Actitud Reforma          | Positiva/negativa                             | Negativa/indiferente       |

representados los tres modelos básicos («maduracionista», preacadémico y de desarrollo cognitivo). Los objetivos sobre los que se focalizan los programas abarcan las tres áreas establecidas (cognoscitivo-verbal, afectiva y psicomotriz) de forma equilibrada. En todos los casos, los procesos observados en clase (medidos mediante la escala elaborada *ad hoc*) presentan un mayor grado de adecuación a los principios organizativo-didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base que los «programas no Reforma».

Las variables que mejor discriminan entre los programas correspondientes a los «grupos Reforma y no Reforma» son la conducta del profesor (medida mediante la escala para la identificación del grado de adecuación al DCB), la infraestructura del centro, la variedad y la organización del espacio y los materiales, la *ratio* profesor/alumno y los temas abordados en los contactos de los padres con los profesores.

B) Atendiendo a la posible *relación entre las variables que diferencian los «programas Reforma» de los «no Reforma» y los resultados de los alumnos* (hipótesis segunda), los datos obtenidos permiten establecer, entre otras, las siguientes asociaciones:

CUADRO 6

*Características del GR/GNR en variables «procesuales» familiares y escolares*

| Variables                            | Grupo Reforma  | Grupo no Reforma                                |
|--------------------------------------|--|---|
| <i>Interacción padres-hijo:</i>      |  |   |
| Actitud educativa básica 1           | Permisivos   | Autoritarios                                    |
| Actitud educativa básica 2           |  | Liberal   |
| Acuerdo padre-madre 1                |  | Casi siempre                                    |
| Acuerdo padre-madre 2                |  | Casi siempre                                    |
| Tipo de refuerzos 1                  |  | Según las ocasiones                             |
| Tipo de refuerzos 2                  |  | Incremento en el uso de premios                 |
| Actividades 1                        |  | Juegos/paseos                                   |
| Actividades 2                        |  | Juegos/paseos/lecturas/hablar/actividad escolar |
| Tiempo 1                             |  | Una hora  |
| Tiempo 2                             |  | Dos horas                                       |
| <i>Relación con el centro:</i>       |  |   |
| Frecuencia 1                         | Esporádica   | Casi inexistente                                |
| Frecuencia 2                         | Frecuente  | Esporádica                                      |
| Temas 1                              | Programa educativo/<br>comportamiento                    | Progresos/comportamiento                        |
| Temas 2                              | Programa educativo                                       | Progresos académicos                            |
| <i>Participación en el centro:</i>   |  |   |
| Grado 1                              |  | Esporádica                                      |
| Grado 2                              |  | Más frecuente                                   |
| Actividades 1                        |  | Reuniones/entrevistas                           |
| Actividades 2                        |  | Reuniones/salidas/talleres                      |
| Programa «Un cuento...»<br>(opinión) |  | Muy favorable                                   |
| Modelo educativo                     | Preacadémico/<br>Maduracionista/<br>Desarrollo cognitivo | Preacadémico                                    |
| <i>Objetivos:</i>                    |  |   |
| Nivel de concreción                  |  | Alta (operativos)                               |
| Amplitud                             | Equilibrados   | Preacadémicos                                   |
| Adecuación al DCB                    | Más del 50 por 100                                       | Menos del 50 por 100                            |

- Por lo que respecta a las *variables personales* analizadas, la escolaridad previa del alumno a los tres años se relaciona con mejores resultados al final del segundo curso en capacidades generales básicas (como la agudeza perceptiva), en el desarrollo conceptual, la diversidad de pensamiento y la conducta independiente. De especial interés resulta constatar que son los alumnos que han asistido a escuelas infantiles —mayoritariamente en el mismo centro— los que obtienen mejores resultados en variables directamente relacionadas con las metas del programa, esto es, la capacidad para las ciencias y las matemáticas, la capacidad artística, la creatividad, las habilidades sociales en la escuela y la motricidad. Ninguna de las variables personales analizadas presenta relaciones significativas con los resultados obtenidos por los alumnos en variables del ámbito afectivo.
- De las *variables contextuales* estudiadas, tres establecen diferencias significativas entre los «programas Reforma y no Reforma»: *ratio* profesor/alumno, equipos de apoyo e infraestructura del centro. Cuando se considera la *ratio*, es el grupo que presenta una proporción de 20 a 30 alumnos por profesor el que obtiene mejores resultados en habilidades sociales, en la capacidad para las matemáticas, las capacidades artísticas y el desarrollo motriz. Los grupos con una *ratio* más alta obtienen mejores puntuaciones en hábitos de persistencia y autocontrol.
- Atendiendo a las *variables «procesuales» familiares* que diferencian los «grupos Reforma y no Reforma», se constata cómo es el grupo cuyos padres mantienen más frecuentes contactos con los profesores (en los que abordan informaciones y recomendaciones referidas al programa educativo global) el que presenta superiores resultados en variables cognoscitivas (capacidad para las matemáticas, la lectura y la plástica, cuando se atiende a la frecuencia de los contactos al comienzo de la etapa) y afectivas (habilidades sociales, hábitos de independencia, iniciativa, autoconfianza y persistencia, al considerar la frecuencia de los contactos entre padres y profesores tanto al comienzo como al final de Preescolar). Es relevante señalar la existencia de diferencias significativas a favor del grupo de alumnos cuyos padres mantienen algún tipo de contacto con los profesores, respecto al grupo cuyos padres no los mantienen, en hábitos y actitudes de independencia, iniciativa y autoconfianza. Esto podría explicarse, en parte, por el cambio en la percepción y la valoración que los padres hacen de la conducta de su hijo.
- Por último, en cuanto a las *variables «procesuales» escolares*, la mayor adecuación de los procesos observados en clase a los principios organizativo-didácticos establecidos en el Diseño Curricular Base (DCB) se relaciona positivamente con superiores resultados en las siguientes variables: diversidad y complejidad de pensamiento, tareas de clasificación, capacidades artísticas, capacidad para las ciencias, comprensión de la información precedente del entorno y hábitos de independencia y autoconfianza.

La relación encontrada entre algunas de las variables que diferencian los GR de los GNR y los resultados de los alumnos al final de la etapa de Educación Infantil es especialmente significativa por cuanto se refiere a variables sobre las que es posible actuar y a las que se puede modular para mejorar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

C) En cuanto a los *efectos diferenciales de los programas de los «grupos Reforma y no Reforma»* (hipótesis tercera), los datos obtenidos se sintetizan en el cuadro 7:

- En las *variables cognoscitivo-verbales*, los programas del «grupo Reforma» muestran una mayor eficacia que los programas del «grupo no Reforma» en el desarrollo de la capacidad intelectual general, medida mediante observación directa en la escuela, en la agudeza perceptiva, la complejidad y la diversidad de pensamiento, en tareas de seriación, en el

concepto de número y en la capacidad para la plástica, las matemáticas y las ciencias. Los programas del «grupo no Reforma» son más eficaces en el desarrollo de capacidades medidas mediante pruebas altamente estructuradas —capacidad intelectual general, agudeza perceptiva, capacidad numérica y memoria—, en el desarrollo conceptual y en tareas de clasificación y comprensión de la información del entorno. No se constatan diferencias entre los programas de uno y otro grupo en el desarrollo verbal, en la capacidad para la lectura y la música y en la creatividad.

- En lo relativo a las variables del *área afectiva* no se constatan diferencias en ninguna de las variables analizadas: habilidades sociales en la familia y la escuela, autoconcepto, actitud hacia la escuela, hábitos de independencia, autoconfianza, iniciativa, autocontrol, concentración y persistencia.
- Las variables criterio que, medidas al final del segundo curso, mejor discriminan entre los «programas Reforma y no Reforma» son, por este orden: agudeza perceptiva y capacidad intelectual general (medidas mediante un test estandarizado), actividades de clasificación, capacidad para las ciencias, capacidad intelectual (medida mediante observación directa en la escuela), capacidad para la plástica, comprensión de la información procedente del entorno y desarrollo conceptual.

En líneas generales, se constata que las diferencias entre ambos grupos de programas se presentan únicamente en el área cognoscitiva. Los programas del GR son superiores en el desarrollo de capacidades e intereses intelectuales y académicos (matemáticas y ciencias), medidos mediante observación directa en clase; en la transición al período de operaciones concretas (complejidad y diversidad de pensamiento y conocimiento lógico/matemático) y en la capacidad para la plástica. Por su parte, los programas del GNR son más eficaces en el desarrollo de la capacidad intelectual general y de capacidades específicas, medidas mediante pruebas de ejecución altamente estructuradas, así como en tareas de clasificación y en la comprensión de la información del entorno.

El cuadro 7 presenta los efectos diferenciales de los «programas Reforma y no Reforma» en cada una de las 32 variables analizadas y para cada uno de los contrastes efectuados tomando como covariables diferentes medidas anteriores. Se indica tanto el grupo que presenta superiores resultados (GR/GNR) como el nivel de significación obtenido (\* 5 por 100, \*\* 1 por 100, \*\*\* 1 por 100).

D) Por lo que respecta a los *efectos diferenciales de los programas agrupados en función de su grado de adecuación al DCB* (hipótesis cuarta), los datos obtenidos, resumidos en el cuadro 8, nos permiten concluir que:

- En el área *cognoscitivo-verbal*, los programas que presentan una mayor adecuación a los principios organizativo-didácticos establecidos en el DCB son más eficaces que los menos adecuados en la obtención de superiores resultados al final de los dos cursos estudiados en la complejidad y la diversidad del pensamiento, en la capacidad para las matemáticas y la música y en la creatividad, medida mediante observación directa en la familia.
- En las variables del *área afectiva*, los programas que ejemplifican procesos más adecuados a los principios organizativo-didácticos establecidos en el DCB son más eficaces en el desarrollo de actitudes y hábitos de independencia, iniciativa, autonomía y concentración. Frente a esto, son los programas menos ajustados al DCB los que obtienen superiores resultados en el desarrollo de habilidades sociales, medidas mediante observación directa en la escuela. No se constatan efectos diferenciales en el autoconcepto, la actitud hacia la escuela, las habilidades sociales en la familia y los hábitos de persistencia y autocontrol.

CUADRO 7

*Efectos diferenciales de los programas de los «grupos Reforma y no Reforma»  
(resumen de resultados)*

| Variables   | 1/2 | 1/3 | 1/4   | 1/5   | 1/6    |
|---|-----|-----|-------|-------|--------|
| 1 Capacidad Inteligencia General (MSCA)           |     |     | **GNR | **GNR | **GNR  |
| 2 Capacidad Inteligencia General (listas escuela) |     |     |       |       | *GR    |
| 3 Capacidad Inteligencia General (escala familia) |     |     |       |       |        |
| 4 Desarrollo verbal                               |     |     |       |       |        |
| 5 Agudeza perceptiva (MSCA)                       |     |     | **GNR | **GNR | **GNR  |
| 6 Agudeza perceptiva (Bender)                     |     |     |       | *GR   | *GR    |
| 7 Agudeza perceptiva (escala familia)             |     |     |       |       | **GR   |
| 8 Capacidad numérica (MSCA)                       |     |     |       | *GNR  | **GNR  |
| 9 Memoria (MSCA)                                  |     |     |       |       | *GNR   |
| 10 Desarrollo conceptual                          |     |     |       | *GNR  | **GNR  |
| 11 Diversidad del pensamiento                     |     |     |       | **GR  | *GR    |
| 12 Seriación                                      |     |     |       | *GR   |        |
| 13 Complejidad del pensamiento                    |     |     | *GR   | *GR   | *GR    |
| 14 Clasificación                                  |     |     |       | **GNR | ***GNR |
| 15 Concepto de número                             |     |     | *GR   | *GR   |        |
| 16 Capacidad para las matemáticas                 |     |     |       |       | *GR    |
| 17 Capacidad para las ciencias                    |     |     |       |       | *GR    |
| 18 Capacidad para la lectura                      |     |     |       |       |        |
| 19 Capacidad para la plástica                     |     |     |       |       | *GR    |
| 20 Capacidad para la música                       |     |     |       |       |        |
| 21 Conocimiento del entorno                       |     |     |       |       |        |
| 22 Información entorno (WPPSI)                    |     |     |       |       |        |
| 23 Comprensión entorno (WPPSI)                    |     |     |       | *GNR  | *GNR   |
| 24 Creatividad escuela/familia                    |     |     |       |       |        |
| 25 Habilidades sociales escuela                   |     |     |       |       |        |
| 26 Habilidades sociales familia                   |     |     |       |       |        |
| 27 Actitud hacia la escuela                       |     |     |       |       |        |
| 28 Autoconcepto                                   |     |     |       |       |        |
| 29 Actitudes y hábitos                            |     |     |       |       |        |
| 30 Capacidad motriz (MSCA)                        |     |     |       |       |        |
| 31 Capacidad motriz (escuela)                     |     |     |       |       |        |
| 32 Capacidad motriz (familia)                     |     |     |       |       |        |

GR: Grupo Reforma. GNR: Grupo no Reforma.

- Por lo que se refiere a las variables del *área psicomotriz*, no se constatan efectos diferenciales en función del grado de adecuación al DCB de los procesos observados en clase cuando se utiliza una escala de observación directa en la familia, pero sí —a favor del grupo menos adecuado al DCB— cuando se utiliza una prueba estandarizada altamente estructurada.

El cuadro 8 presenta los efectos diferenciales de los programas agrupados según su grado de adecuación al DCB en cada una de las 32 variables analizadas y para cada uno de los contrastes efectuados tomando como covariables diferentes medidas anteriores. Se indica tanto el grupo que presenta superiores resultados (G+/G-) como el nivel de significación obtenido (\* 5 por 100, \*\* 1 por 100, \*\*\* 1 por 100).

CUADRO 8

*Efectos diferenciales de los programas en función de su grado de adecuación al DCB  
(resumen de resultados)*

| Variables   | 1/2 | 1/3 | 1/4  | 1/5   | 1/6   |
|---|-----|-----|------|-------|-------|
| 1 Capacidad Inteligencia General (MSCA)           |     | *G- | *G-  | ***G- | ***G- |
| 2 Capacidad Inteligencia General (listas escuela) |     |     |      |       |       |
| 3 Capacidad Inteligencia General (escala familia) |     |     |      |       |       |
| 4 Desarrollo verbal                               |     |     |      |       | **G-  |
| 5 Agudeza perceptiva (MSCA)                       |     |     | *G-  | **G-  | **G-  |
| 6 Agudeza perceptiva (Bender)                     |     | *G- |      | *G-   | **G-  |
| 7 Agudeza perceptiva (escala familia)             |     |     |      |       |       |
| 8 Capacidad numérica (MSCA)                       |     | *G- | **G- | *G-   | **G-  |
| 9 Memoria (MSCA)                                  |     |     | *G-  | **G-  | **G-  |
| 10 Desarrollo conceptual                          |     |     | **G- |       | *G-   |
| 11 Diversidad del pensamiento                     |     |     |      | *G+   | *G+   |
| 12 Complejidad del pensamiento                    |     |     | *G+  | **G+  | **G+  |
| 13 Seriación                                      |     |     |      | *G+   |       |
| 14 Clasificación                                  |     | *G+ |      | *G+   |       |
| 15 Concepto de número                             |     |     | **G+ | **G+  | *G+   |
| 16 Capacidad para las matemáticas                 |     |     |      |       |       |
| 17 Capacidad para las ciencias                    |     |     |      |       |       |
| 18 Capacidad para la lectura                      |     |     |      |       |       |
| 19 Capacidades artísticas:                        |     |     |      |       |       |
| 20 Capacidad para la plástica                     |     |     |      |       | ***G- |
| 21 Capacidad para la música                       |     |     |      |       | ***G+ |
| 22 Información entorno (WPPSI)                    |     |     |      |       |       |
| 23 Comprensión entorno (WPPSI)                    |     |     | *G+  |       | **G-  |
| 24 Creatividad escuela                            |     |     |      |       |       |
| 25 Creatividad familia                            |     |     |      |       | *G+   |
| 26 Área afectiva:                                 |     |     |      |       |       |
| 27 Habilidades sociales escuela                   |     |     |      |       | *G-   |
| 28 Habilidades sociales familia                   |     |     |      |       |       |
| 29 Actitud hacia la escuela                       |     |     |      |       |       |
| 30 Autoconcepto                                   |     |     |      |       |       |
| 31 Independencia                                  |     |     |      |       | *G+   |
| 32 Autocontrol                                    |     |     |      |       |       |
| 33 Iniciativa                                     |     |     |      |       | **G+  |
| 34 Autonomía                                      |     |     |      |       | *G+   |
| 35 Concentración                                  |     |     |      |       | *G+   |

CUADRO 8

*Efectos diferenciales de los programas en función de su grado de adecuación al DCB  
(resumen de resultados) (Cont.)*

| Variables            | 1/2 | 1/3 | 1/4   | 1/5  | 1/6   |
|----------------------|-----|-----|-------|------|-------|
| 36 Persistencia      |     |     |       |      |       |
| 37 Motricidad (MSCA) |     |     | ***G- | **G- | ***G- |
| 38 Listas escuela    |     |     |       |      | *G-   |
| 39 Escala familia    |     |     |       |      |       |

G+: Resultados superiores. G-: Resultados inferiores.

E) Al considerar los *efectos diferenciales de los programas en función del modelo educativo desarrollado* (hipótesis quinta), los resultados obtenidos (cuadro 9) permiten afirmar que:

- En el *área cognoscitivo-verbal*, el modelo equilibrado (caracterizado por presentar componentes propios de los tres modelos básicos considerados) obtiene superiores resultados, respecto a los otros tres modelos, al final del primer curso en el desarrollo de la capacidad intelectual general (medida mediante una prueba altamente estructurada) y en la capacidad perceptiva. Al final del segundo curso, su eficacia se manifiesta en superiores resultados en la capacidad perceptiva y en la diversidad del pensamiento.

El modelo preacadémico-maduracionista (en el que predominan elementos del modelo preacadémico junto con características del maduracionista) obtiene superiores resultados durante el primer curso en el desarrollo conceptual y al final del segundo curso en la capacidad para las matemáticas y la música.

El modelo cognoscitivo-maduracionista (con una alta puntuación en las dimensiones propias del modelo cognoscitivo, aunque con algunas características del enfoque maduracionista) presenta mejores resultados a lo largo del segundo curso en tareas de conocimiento físico (diversidad y complejidad del pensamiento), en actividades de clasificación y seriación, en el concepto de número, en la capacidad para las ciencias y la lectura y en la creatividad, medida mediante observación directa en la escuela y en la familia.

La superior eficacia del modelo preacadémico (único representante «puro» de uno de los modelos básicos considerados) se manifiesta al final del segundo curso en una serie de capacidades medidas mediante una prueba altamente estructurada (capacidad intelectual general, desarrollo verbal, agudeza perceptiva, capacidad numérica, memoria, desarrollo conceptual y comprensión de la información del entorno) y en la capacidad para la plástica.

- Si atendemos a las *variables afectivas* seleccionadas, se pone de manifiesto una mayor efectividad del modelo cognoscitivo-maduracionista en el desarrollo de hábitos y actitudes de autoconfianza, iniciativa, persistencia y autocontrol, y una mayor efectividad del modelo preacadémico en habilidades sociales en la escuela.
- En lo que concierne al *área psicomotriz*, es el modelo preacadémico el que obtiene mejores resultados durante las tres mediciones efectuadas a lo largo del segundo curso en el desarrollo de capacidades motrices, cuando se miden mediante una prueba altamente estructurada y estandarizada. Los modelos que incluyen componentes maduracionistas

relevantes (preacadémico-maduracionista y cognoscitivo-maduracionista) se muestran más eficaces a lo largo de los dos cursos en el desarrollo de capacidades motrices medidas mediante la observación directa en la escuela y en la familia, respectivamente.

El cuadro 9 presenta los efectos diferenciales de los programas agrupados en función del modelo educativo al que responden en cada una de las 32 variables analizadas y para cada uno de los contrastes efectuados tomando como covariables diferentes medidas anteriores. Se indica tanto el grupo que presenta superiores resultados (EQ/PR/PM/CM) como el nivel de significación obtenido (\* 5 por 100, \*\* 1 por 100, \*\*\* 1 por 100).

CUADRO 9

*Efectos diferenciales de los programas en función del modelo educativo desarrollado (resumen de resultados)*

| Variables   | 1/2  | 1/3  | 1/4   | 1/5   | 1/6    |
|---|------|------|-------|-------|--------|
| 1 Capacidad Inteligencia General (MSCA)           |      | *EQ  | **PR  | ***PR | ***PR  |
| 2 Capacidad Inteligencia General (listas escuela) |      |      |       |       |        |
| 3 Capacidad Inteligencia General (escala familia) |      |      |       |       |        |
| 4 Desarrollo verbal                               |      |      |       | *EQ   | **PR   |
| 5 Agudeza perceptiva (MSCA)                       |      | **EQ | *PR   | ***PR | ***EQ  |
| 6 Agudeza perceptiva (Bender)                     | **PR | *PM  |       | *EQ   |        |
| 7 Listas familia                                  |      |      |       |       |        |
| 8 Capacidad numérica (MSCA)                       |      |      | *PR   | *PR   | **PR   |
| 9 Memoria (MSCA)                                  |      |      |       | *PR   | *PR    |
| 10 Desarrollo conceptual                          | *PM  | *PM  | **PR  |       | *PR    |
| 11 Diversidad del pensamiento                     |      |      |       | **CM  | *EQ    |
| 12 Seriación                                      |      |      |       | *CM   |        |
| 13 Complejidad del pensamiento                    | *PM  |      |       | ***CM | ***CM  |
| 14 Clasificación                                  |      |      |       | *CM   | *CM    |
| 15 Concepto de número                             |      |      | ***CM | **CM  |        |
| 16 Capacidad para las matemáticas                 |      |      |       |       | **PM   |
| 17 Capacidad para las ciencias                    |      |      |       |       | *CM    |
| 18 Capacidad para la lectura                      |      |      |       |       | **CM   |
| 19 Capacidad para la plástica                     |      |      |       |       | ***PR  |
| 20 Capacidad para la música                       |      |      |       |       | **PM   |
| 21 Conocimiento del entorno:                      |      |      |       |       |        |
| 22 Información entorno (WPPSI)                    |      |      |       |       |        |
| 23 Comprensión entorno (WPPSI)                    |      |      |       |       | *PR    |
| 24 Creatividad escuela/familia                    |      |      |       |       | *CM/PM |
| 25 Habilidades sociales escuela                   |      |      |       |       | ***PR  |
| 26 Habilidades sociales familia                   |      |      |       |       |        |
| 27 Actitud hacia la escuela                       |      |      |       |       |        |
| 28 Autoconcepto                                   |      |      |       |       |        |

CUADRO 9

*Efectos diferenciales de los programas en función del modelo educativo desarrollado  
(resumen de resultados) (Cont.)*

| Variables                     | 1/2 | 1/3 | 1/4  | 1/5  | 1/6   |
|-------------------------------|-----|-----|------|------|-------|
| 29 Actitudes y hábitos:       |     |     |      |      |       |
| 30 Independencia              |     |     |      |      |       |
| 31 Iniciativa                 |     |     |      |      | *CM   |
| 32 Autonomía                  |     |     |      |      | *CM   |
| 33 Persistencia               |     |     |      |      | *CM   |
| 34 Autocontrol                |     |     |      |      | *CM   |
| 35 Concentración              |     |     |      |      | *CM   |
| 36 Desarrollo motor (MSCA)    | *EQ |     | **PR | **PR | ***PR |
| 37 Desarrollo motor (escuela) |     |     |      |      | ***PM |
| 38 Desarrollo motor (familia) |     |     |      |      | *CM   |

EQ: Equilibrado. PR: Preacadémico. PM: Preacadémico-maduracionista. CM: Cognoscitivo-maduracionista.

## 5. RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados obtenidos, se plantea una serie de recomendaciones con objeto de lograr el objetivo último propio de las evaluaciones formativas orientadas hacia la toma de decisiones. Dicho objetivo es el de mejorar el diseño y la implementación de los programas desarrollados en el ámbito de la Reforma de la Educación Infantil, atendiendo a aquellas variables estructurales y «procesuales» identificadas como más influyentes en los resultados obtenidos por los alumnos.

En este sentido, se plantea, por una parte, una serie de recomendaciones orientadas a potenciar objetivos y acciones ya contenidos en el Proyecto para la Reforma de la Educación Infantil cuya relevancia y eficacia han sido puestas de manifiesto en este estudio y, por otra, orientaciones y sugerencias destinadas a los equipos docentes implicados en el diseño y la implementación de programas específicos. Entre las primeras se señalan:

- Extender la escolaridad a los tres años en todos los centros públicos y privados que desarrollan programas de Educación Infantil.
- Prestar atención diferencial a alumnos, no pertenecientes al plan de integración escolar, con necesidades específicas tanto de aprendizaje como características, así como atención a las diferencias derivadas de los diversos contextos socioeconómicos y culturales.
- Planificar y desarrollar acciones de información a los padres sobre los nuevos planteamientos educativos introducidos por el Proyecto de Reforma.
- Fomentar la participación de los padres en el programa educativo. Esto supone tanto la planificación de actividades de formación para los padres —grupos de trabajo, charlas, lecturas— como la participación directa en la programación y el desarrollo de actividades con niños en la escuela y en el hogar.

- Facilitar la formación permanente de los profesores, tanto individual como en grupos de trabajo, que fomente la reflexión y el debate. Esto supone la adopción de medidas administrativas que permitan al profesorado implicarse en actividades de formación sin excesiva sobrecarga de trabajo y constituir equipos estables y cohesionados. Un marco teórico abierto y flexible diseñado a partir de unos presupuestos básicos (si realmente se espera que genere programas valiosos e innovadores, fruto de la reflexión y la práctica diarias) exige profesionales con un alto grado de compromiso con el proyecto e implicados en actividades de formación permanente.
- Mejorar la infraestructura de los centros tanto en lo que se refiere a espacios y materiales (diversificados y adaptados a las necesidades del programa) como en lo relativo a recursos humanos (profesorado y equipos de apoyo).
- Elaborar materiales de apoyo que provoquen la reflexión y orienten la práctica. En ellos se contendrían tanto principios generales acerca de dimensiones relevantes del proceso educativo como ejemplificaciones de acciones concretas desarrolladas por los equipos docentes de los centros y de evaluaciones de los resultados obtenidos.
- Implicar más directamente en el asesoramiento y el seguimiento de la planificación, en la implementación y en la evaluación de los programas experimentales a los Centros de Profesores a través de sus asesores y especialistas, a las Direcciones Provinciales a través de sus inspectores técnicos y coordinadores, y a los Departamentos universitarios a través de sus equipos docentes e investigadores.

Los equipos docentes responsables del diseño y la implantación de programas de Educación Infantil deberían tener en cuenta, con el fin de lograr los objetivos establecidos para esta etapa educativa, lo siguiente:

- Ningún modelo o programa se ha mostrado superior a cualquier otro. Diferentes modelos educativos, ejemplificados por diferentes procesos, ofrecen diferentes ventajas. Así, el diseño y la planificación del programa habrán de realizarse atendiendo a los presupuestos teóricos, las metas y los objetivos de mayor prioridad.
- Los presupuestos teóricos que justifican el modelo propuesto para la Reforma de la Educación Infantil responden preferentemente a los planteamientos derivados de las teorías interaccionistas o de desarrollo cognitivo (básicamente, del constructivismo piagetiano), aunque reconociendo la importancia de lograr objetivos propios del modelo preacadémico (como es la preparación para la escuela primaria, especialmente en la etapa de 3 a 6 años).
- Los programas que responden a modelos de orientación cognitiva (más adaptados a los principios establecidos por el Diseño Curricular Base) obtienen superiores resultados en la complejidad y la diversidad del pensamiento y en las capacidades y los intereses académicos medidos mediante la observación directa de la conducta, en la creatividad y en el desarrollo de hábitos y actitudes de autoconfianza, iniciativa, persistencia y autocontrol. Los programas orientados hacia modelos preacadémicos se muestran superiores en las capacidades medidas, mediante pruebas altamente estructuradas, por los adultos y en habilidades sociales.
- Las diferencias constatadas a favor de unos u otros modelos se manifiestan, fundamentalmente, a lo largo del segundo año de aplicación del programa. Durante el primer curso, el modelo equilibrado, que contiene elementos de los enfoques maduracionista, cognoscitivo y preacadémico, es el que mejores resultados presenta en el desarrollo de la capacidad intelectual general.

- Los modelos eclécticos en los que predominan dimensiones propias de los enfoques maduracionista y cognoscitivo parecen los más adecuados en el grupo de edad de 3 a 4 años. Al final de la etapa parece recomendable introducir actividades propias del enfoque preacadémico. Durante toda la escolaridad debería prestarse especial atención a la puesta en práctica de los principios propios de los enfoques cognoscitivos.
- El diseño curricular debería derivarse de la reflexión personal, la consulta de materiales —DCB (MEC, 1989), «Cajas Rojas» (MEC, 1992)—, el debate y el intercambio de experiencias y debería tener en cuenta las características personales —procedencia sociocultural, edad y escolaridad previa— de los alumnos y el contexto —tipo de centro, infraestructura, servicios de apoyo, *ratio* profesor/alumno— en el que se va a aplicar.
- El programa debe implementarse de forma que se logre el mayor grado de ajuste posible entre el planteamiento teórico, los objetivos prioritarios y los procesos desarrollados (conducta del profesor, contenidos, características y organización de espacios y materiales, temporalización, participación de los padres, funcionamiento del equipo docente, evaluación de los resultados).
- No existe una relación lineal y directa entre las dimensiones relevantes del programa educativo (personales, contextuales y «procesuales») y los resultados de los alumnos. La evidencia acumulada permite establecer que, a partir de un mínimo indispensable en las variables que identifican a los programas más eficaces, las características y la calidad del proceso son más importantes que la cantidad (de profesorado y apoyos, contenidos, materiales, espacios, tiempo, actividades, formación de los participantes, etc.).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alkin, M. C. (1990): «Curriculum evaluation models», en H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon Press, pp. 166-168.
- Atkins, A. et al (1980): *National Survey of Health and Development*. London, Pergamon Press.
- Beller (1973): «Research on organized programs of early education», en R. M. W. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally.
- Bender, L. (1984): *Test Guestáltico Visomotor. Manual*. Buenos Aires, Paidós.
- Bennett, N. (1977): *Teaching Styles and Pupil Progress*. Cambridge, Harvard University.
- Bereiter, C. y Engelmann, E. (1966): *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bertolini, P. y Frabboni, F. (1990): *Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil (3/6 años)*. Barcelona, Paidós.
- Biber, B. (1984): *Early Education and Psychological Development*. New Haven, Yale University Press.
- Boehm, A. E. (1988): *Test Boehm de Conceptos Básicos*. Madrid, TEA Ediciones.
- Cheyne, W. M. (1979): «Problems of design and analysis in the investigation of preschool education», en M. Clark y W. M. Cheyne (Eds.), *Studies in preschool education*, London, Hodder and Stoughton.
- Clark, M. y Cheyne, W. M. (Eds.) (1979): *Studies in preschool education*. London, Hodder and Stoughton.

- Clark-Stewart, A. (1982): *Guarderías y cuidado infantil*. Madrid, Morata.
- Cohen, D. H. y Stern, V. (1983): *Observing and recording Behavior of Young Children*. New York, Teachers College.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979): *Quasi-experimentation*. New York, Rand Mc Nally.
- Cowles, M. (1973): «Four Views of Learning and Development». *Education Leadership*, 28, pp. 90-95.
- Cronbach, L. J. et al. (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Decker, C. A. y Decker, J. R. (1984): *Planning and Administering Early Childhood Education*. Columbus, Merrill Publishing Company.
- De Miguel, M. (1988): *Preescolarización y rendimiento académico: Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid, C.I.D.E.
- Evans, E. D. (1987): *Educación infantil temprana. Tendencias actuales*. México, Trillas.
- Goodwin, W. L. y Driscoll, L. A. (1984): *Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Hopkins, Ch. D. y Antes, R. L. (1978): *Classroom measurement and evaluation*. United States, Peacock Publishers.
- Hopkins, Ch. D.; Antes, R. L. y Glass, G. V. (1978): *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Prentice-Hall.
- Joyce, B. y Weil, M. S. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- Joyce, B.; Weil, M. S. y De Vries, R. (1974): *Piaget-based curricula for early education: Three different approaches*. Philadelphia, Society for Research in Child Development.
- Kamii, C. y De Vries, R. (1977): «Piaget for Early Education», en M. C. Day y R. Parker (Eds.), *The Preschool in action*, Boston, Allyn y Bacon. (Trad. cast.: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, Aprendizaje-Visor, 1983.)
- (1983): *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Madrid, Siglo XXI.
- Maccoby, E. E. y Zellner, M. (1970): *Experiments in primary education: Aspects of Project Follow Through*. New York, Harcourt Brace, Sovanovich.
- Mann, A. J.; Harrell, A. y Hunt, M. (1976): *A Review of Head Start Research Since 1969*. Washington, George W. University.
- Manning, K. y Sharp, A. (1977): *Structuring Play in the Early Years at School*. London, Ward Lock.
- Marchesi, A. (1989): «Líneas curriculares para la educación infantil». *Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil*. Madrid, vol. II, pp. 21-30.
- Mc Carthy, D. (1988): *Escalas Mc Carthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (MSCA)*. Manual. Madrid, TEA Ediciones.
- Meyer, L. (1984): «Longterm academic effects of Direct Instruction Follow Through». *Elementary School Journal*, 4, pp. 380-394.
- Miguel Díaz, M. de (1979): *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer curso de EGB*. ICE de la Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985): *Documento de trabajo I (Programa Experimental de Educación Infantil)*. Madrid.

- (1986): «Hacia un nuevo modelo de educación infantil». *Actas de las Jornadas de análisis y revisión de los Programas Renovados de Preescolar*. Madrid.
- (1986): *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil*. Madrid.
- (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid.
- (1987): *Plan Experimental de Educación Infantil. Informe de la Evaluación de la primera fase*. Madrid.
- (1988): *El proyecto educativo en la escuela infantil*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid.
- Peters, D. L.; Neisworth, J. T. y Yawkey, T. D. (1985): *Early Childhood Education: From Theory to Practice*. Monterrey, Brooks/Cole Publishers Company.
- Roopnarine, J. L. y Johnson, J. E. (1989): *Educational Models for Young Children*. Columbus, Merrill C.
- Ross, K. N. y Postlthwaite, T. N. (1990): «Planning the Quality of Education», en H. J. Walberg y G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon Press, pp. 702-709.
- Saunders, R. y Binham-Newman, A. (1987): *Proyecto 0-6 de Educación Infantil. Informe piagetiano*. Madrid, MEC.
- Spodek, B. (1973): *Early Childhood Education*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Stallings, J. A. (1975): «Implementation and Child Effects of Teaching Practices in Follow Through Classrooms». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, pp. 7-8.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós-MEC.
- Travers, R. M. (Ed.) (1973): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Raw Mc Nally, AERA.
- (1986): *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós.
- Wadsworth, B. (1978/1985): *Piaget for the classroom teacher*. New York, Longman.
- Weber, E. (1970): *Early Childhood Education: Perspectives on Change*. Worthington, A. Jones.
- (1984): *Ideas influencing early childhood education*. New York, Columbia University, Teachers College Press.
- Wechsler, D. (1981): *Escala de inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. Manual*. Madrid, TEA Ediciones.
- Wedell-Monnig, J. y Mc Neil, J. (1980): *National Evaluation of Head Start Education Services and Basic Educative Skills Initiative*. Durham, NTS Research Corporation.
- Weikart, D. (1972): «Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool education», en J. C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged: Five experimental approaches to early children education*, Baltimore, John Hopkins.
- Weil, M. S. y Murphy, J. (1982): «Instruction processes», en H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 2, (5.ª ed.).

- Weis, C. H. (1975): *Investigación evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México, Trillas.
- White, S. H. et al. (1973): *Federal Programs for Young Children: Review and Recommendations*, vol. 2. Washington, Department of Health, Education and Welfare.
- Witrock, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza*, 3 vols. Barcelona, Paidós-MEC.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro (La etnografía en la investigación educativa)*. Madrid, Paidós-MEC.
- Zazzo, R. (1976): *Manual para el examen psicológico del niño*. Madrid, Fundamentos.
- Zigler, E. F. y Seitz, S. (1980): «Early childhood intervention programs: A reanalysis». *School Psychology Review*, 9 (4), pp. 354-368.
- Zimiles, H. (1986): *Rethinking the Role of Research: New Issues and Lingering Doubts in an Era of Expanding Preschool Education*. Urbana, Illinois, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Zimmerman, D. (1987): *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid, MEC-Morata.

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFICACIA DE CENTROS DE ENSEÑANZA  
SECUNDARIA. UN MODELO DE IDENTIFICACIÓN Y FUNCIONAMIENTO (1)

JUAN L. CASTEJÓN (\*)  
LEANDRO NAVAS (\*\*)  
GONZALO SAMPASCUAL (\*\*)

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. *Factores de eficacia del centro educativo*

En las últimas décadas se ha desarrollado una corriente de investigación educativa centrada en el análisis de los factores que inciden de forma diferencial en la eficacia de los centros educativos, considerados como un todo.

La literatura sobre escuelas eficaces (Good, 1983; Cohen, 1983; Parkey y Smith, 1985; Good y Brophy, 1986; Deid, Hopkins y Holly, 1987; Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989) ha identificado en la actualidad una serie de variables y patrones de funcionamiento escolar asociados a mejores logros de los alumnos y a climas institucionales más positivos. El nuevo enfoque de la *effective school research* considera de forma preferente las variables del proceso educativo e instruccional (Good y Brophy, 1986) antes que los recursos generales de los centros (Coleman *et al.*, 1966; Averch *et al.*, 1972) como elementos determinantes del rendimiento académico.

Existe progresivamente una mayor evidencia de que la vida social interna de los centros educativos determina una mejor calidad de los productos educativos institucionales (Rutter, 1983; Lezotte, 1986). La institución escolar puede considerarse un sistema social dinámico, con una cultura propia que diferencia unos centros de otros en su funcionamiento y en los efectos que ejerce sobre los alumnos.

La cuestión básica sobre la que se centra esta línea de investigación es la de si las instituciones educativas difieren, en su organización, su funcionamiento y su clima

---

(\*) Universidad de Alicante.

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

(1) Este trabajo es parte del proyecto de investigación subvencionado por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, con número de referencia PBS88-0764.

psicosocial, en cuanto a los efectos que ejercen, sobre todo, en el rendimiento académico de los alumnos, cuando se mantienen constantes ciertas variables de entrada del alumno, tales como el *status* socioeconómico de procedencia y los logros académicos alcanzados anteriormente. Además, la investigación actual trata de identificar las características y los factores específicos de funcionamiento del centro que expliquen esas diferencias.

La evidencia reciente de los estudios empíricos sobre los efectos de los centros de enseñanza (Brookover *et al.*, 1979; Ruth *et al.*, 1979; Purkey y Smith, 1983; Hollinger y Murphy, 1986; Stringfield y Toddie, 1987; Lindhal, 1987; Steller, 1988; Greemens y Scheerens, 1989) da soporte a algunas conclusiones generales. Primera, cuando se mantienen constantes los efectos de las variables de entrada en el centro educativo a través del control estadístico o experimental, siguen existiendo diferencias entre centros en cuanto al rendimiento académico al final del proceso educativo; estas diferencias covarían con variables de proceso y funcionamiento del centro. Segunda, los logros en el rendimiento académico de los alumnos al final del proceso educativo e instructivo en el centro escolar son superiores a los que podrían esperarse de la predicción llevada a cabo en función de variables de tipo socioeconómico y cultural. Los centros educativos eficaces son, por tanto, útiles para reducir sustancialmente las diferencias de clase social. Tercera, el clima institucional y la satisfacción personal de los miembros del centro escolar varían según el tipo de centro.

Parte de esta línea de investigación sobre escuelas eficaces se ha centrado en identificar las características diferenciales de los centros educativos con mayores y menores niveles de logro. Características diferenciales de unos y otros centros son: el tipo de liderazgo del director, la estabilidad del profesorado, la organización del currículum, la implicación de los padres y el apoyo de la comunidad, la planificación y estructura de la enseñanza, el tiempo escolar de aprendizaje, el énfasis en los aspectos académicos, las expectativas del profesorado, los elementos reguladores del orden y la disciplina y el sentido de comunidad del centro.

Los factores de eficacia escolar ligados al profesorado incluyen variables tales como la capacitación inicial, la experiencia profesional, la satisfacción y la motivación por su tarea, etc. (Purkey y Smith, 1983; Cohen, 1983; Good y Brophy, 1986; Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989).

Las variables de capacitación inicial y de experiencia del profesorado (Brookover *et al.*, 1979; Purkey y Smith, 1983) están relacionadas con la calidad de la instrucción, a través de la cual influyen en los resultados académicos de los alumnos. Una variable relacionada es la estabilidad del profesorado (Purkey y Smith, 1983; Cohen, 1983), que posibilita el mantenimiento de una línea de actuación coherente y duradera.

Entre las variables personales del profesorado, la motivación propia (Good y Brophy, 1986) y la satisfacción con el centro (Good y Brophy, 1986; Reid, Hopkins y Holly, 1987; Sheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989) ejercen una influencia sobre el nivel medio de logro de los alumnos del centro, a través de las características instruccionales y del clima psicosocial que se desarrolla dentro de la institución escolar.

En este mismo marco es preciso resaltar el proyecto educativo del profesorado, en el nivel del centro, que recoge la planificación, la programación, la dirección y la

orientación del aprendizaje, la motivación, las actividades y la evaluación, como otro de los factores comprometidos en la eficacia del centro (Rutter *et al.*, 1979; Lighthfoot, 1981, 1983). El sentido de comunidad del centro y la implicación de los padres en el proceso educativo, en tanto que apoyo en la tarea instructiva del profesor, aparecen, asimismo, asociados con la eficacia de la escuela (Coleman, 1981; Purkey y Smith, 1983; Austin y Garber, 1985; Reid, Hopkins y Holly, 1987).

Otra dimensión comprometida con la eficacia de la escuela es el estilo y el tipo de liderazgo del director. Gran parte de la investigación sobre la eficacia de la escuela sugiere que el comportamiento del director como un líder instructivo y curricular es crucial para el buen funcionamiento del centro (Brookover *et al.*, 1979; Dwyer *et al.*, 1982; Bossert *et al.*, 1982; Cohen, 1983; Gibbs, 1989; Selim, 1989).

Otros factores de eficacia asociados con profesores y alumnos los constituyen los contenidos y procesos educativos que se desarrollan en el centro, que configuran las características organizativas, instructivas y de clima psicosocial del centro.

El clima institucional del centro es uno de los primeros aspectos estudiados dentro del movimiento de las escuelas eficaces. Existen, sin embargo, diferencias notables en su conceptualización; lo que hace difícil alcanzar definiciones operativas concordantes (Anderson, 1982). Marjoribanks (1980), a partir de las diferentes formulaciones teóricas, trata de establecer una definición operativa del ambiente o clima escolar, que plasma en su *Escala de Ambiente Escolar*, con el objetivo de evaluar las percepciones de los estudiantes respecto a cuatro aspectos interrelacionados: el contexto interpersonal, el contexto regulativo (organizativo y normativo), el contexto instructivo y el contexto imaginativo. A través de estas dimensiones se pretende establecer un mayor grado de relación entre las características ambientales del centro, como un todo, y los distintos productos educativos.

A partir de estas conceptualizaciones, la investigación que pone en relación el clima o ambiente escolar con el rendimiento, en el nivel individual o promedio del centro, muestra una variabilidad de resultados empíricos, difíciles de agrupar de forma coherente (Anderson, Ryan y Shapiro, 1990). Algunas de las conclusiones fundamentales son las siguientes: Los centros educativos poseen un clima propio (Colton y White, 1985; Halliger y Murphy, 1986). Las diferencias son complejas y difíciles de evaluar (Rutter *et al.*, 1979). El clima está influido, aunque no determinado exclusivamente, por características de entrada de los alumnos; parte de ese clima se genera en el mismo proceso educativo (Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Popkewitz, 1981; O'Neill *et al.*, 1987). El clima afecta los resultados de los estudiantes en los dominios cognoscitivo y afectivo (Brookover *et al.*, 1979).

Esta última conclusión es, no obstante, la que muestra una mayor variabilidad de uno a otro estudio y a través de los niveles de enseñanza; a la vez que permanece abierta la cuestión acerca del patrón de relaciones que muestran las distintas variables definitorias del proceso interno del centro: organizativas, instructivas, psicosociales y de ambiente físico.

En los estudios realizados en nuestro país sobre la relación de la percepción del ambiente escolar en las enseñanzas primaria y secundaria con el rendimiento académico (Ballesteros y Sierra, 1982; Villar Angulo y Marcelo, 1985; Esteban Allbert,

1986; Gómez, Valle y Pulido, 1989) se obtienen, en algunos casos, correlaciones significativas, aunque moderadas, entre el clima psicosocial, medido generalmente por la *Escala de Ambiente de Clase* (CES de Moos y Trickett, adaptada por TEA en 1982), y el rendimiento académico.

Otro aspecto diferencial del clima escolar lo constituyen las características organizativas del centro (Ball, 1989); estas características afectan el aprendizaje en las escuelas eficaces (Chubb, 1987). El clima escolar ordenado y regulado de forma clara y las adecuadas estructuración y coordinación de actividades escolares de los profesores también están asociados con la eficacia de la escuela (Rosenholtz, 1985; Doyle, 1986; Good y Brophy, 1986). La existencia de normas claras, de unas reglas generales de comportamiento compartidas por profesores y alumnos, la organización social de las actividades de aprendizaje de tipo cooperativo, la planificación de actividades generales de centro y la coordinación entre profesores son aspectos relacionados con la dimensión organizativa que han mostrado ciertas correlaciones moderadas con el rendimiento y la satisfacción de los alumnos con el centro (Halpin y Croft, 1963; Ellstrom, 1983; Cohen, 1983; Bredeson, Fruth y Kastan, 1983; Doyle, 1986).

Una categoría distinta de variables que afectan el funcionamiento del centro y los productos educativos son las características instructivas que aparecen asociadas en la investigación sobre escuelas eficaces con mejores resultados académicos de los centros. Un conjunto limitado de objetivos básicos, bien establecidos, alcanzables por los alumnos y compartidos por la mayoría de los profesores, constituye uno de los factores comunes que aparecen en la investigación (Brookover *et al.*, 1979; Rutter *et al.*, 1979; Bickel y Bickel, 1986). El ritmo y la adecuada estructuración de las actividades escolares constituyen otro elemento de esta dimensión instructiva relacionada con mejores logros educativos (Austin y Garber, 1985; Robinson, 1986). El tiempo escolar de aprendizaje es determinante en el logro de un mayor nivel de comprensión de la tarea. El control, la ayuda y la revisión frecuentes de las tareas escolares por parte del profesor forman, asimismo, parte de las conductas docentes eficaces que caracterizan los centros educativos con mayores logros (Clark y Petterson, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986; Good y Brophy, 1986). Las altas expectativas de profesores y alumnos acerca del logro de estos últimos es otra de las características instructivas que caracterizan las escuelas eficaces tanto primarias como secundarias (Rutter *et al.*, 1979; Good y Brophy, 1986; Reid, Hopkins y Holly, 1987).

Finalmente, junto a las dimensiones organizativas, instructivas y psicosociales se encuentra la percepción del ambiente físico, que, se supone, influye en los resultados educativos a través de variables mediadoras de tipo organizativo y psicosocial (Austin y Garber, 1985; Weinstein, 1979, 1991).

## 1.2. *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*

Existen diferentes tipos de modelos de investigación sobre organizaciones educativas, según los criterios de clasificación que se adopten (Walberg, 1974; Anderson, 1982; De Miguel, 1988b).

Atendiendo a la función que se le atribuye a la institución escolar, en relación con otros elementos del proceso educativo, nos encontramos con los modelos *entrada-*

*salida (input-output), proceso-producto, entrada-proceso-producto y contexto-entrada-proceso-producto* (Shulman, 1986); aunque, básicamente, pueden reducirse a los tipos *entrada-salida* y *entrada-proceso-producto*.

En el modelo *entrada-salida* se considera el centro educativo como un conjunto de variables que contribuyen, junto con las características iniciales de los alumnos, de tipo personal (inteligencia, rendimiento anterior, autoconcepto, etc.) o social (nivel socioeconómico y cultural), a la determinación del producto (rendimiento) final.

Esta contribución es de tipo aditivo; esto es, a las características de entrada de los alumnos se añaden las del centro educativo. No se tiene en cuenta la contribución común de las características de los alumnos en interacción con los procesos educativos que tienen lugar en el centro. Metodológicamente se sustenta en un modelo aditivo en el que los factores son sumandos independientes. Técnicas estadísticas como el análisis de regresión múltiple y los métodos de partición de la varianza que enfatizan el componente único de cada variable, como el método paso a paso (*stepwise*), sirven de base a este modelo.

Los primeros estudios acerca de los «efectos de la escuela» (Coleman *et al.*, 1966; Jencks *et al.*, 1972), basados en un modelo de este tipo, concluyeron que las diferencias entre escuelas en los procesos educativos explicaban muy poco de la varianza en el logro de los alumnos. Por el contrario, el rendimiento académico era, sobre todo, función del ambiente socioeconómico y cultural —variables de entrada— del que procedían los alumnos, mientras que la organización educativa tenía unos efectos mínimos.

Sin embargo, estos trabajos presentan una debilidad metodológica clara, por cuanto utilizan sistemas de partición de la varianza jerárquicos o acumulativos; lo cual no permite separar los efectos únicos de los efectos comunes que se dan entre las variables que se introducen primero en la ecuación y aquéllas —como las referidas a los procesos educativos— que se introducen después (Makesyee *et al.*, 1969; Madaus *et al.*, 1979). Frente a las técnicas de partición incremental de la varianza, los procedimientos de partición simétrica (Makesyee *et al.*, 1969; Pedhazur, 1982; Linn, 1986) permiten separar los componentes único y común, posibilitando establecer los efectos combinados de variables relativas a los bloques de entrada y a los efectos de la escuela conjuntamente. No obstante, el análisis de la comunalidad no ayuda a entender el tipo específico de interacciones que se producen entre las variables (Pedhazur, 1982). Este procedimiento, al igual que el método *stepwise*, sólo resulta útil dentro de un esquema predictivo en el que lo que interesa es conocer qué variables contribuyen más a explicar el producto educativo.

El modelo *entrada-proceso-producto* incorpora tanto las variables de entrada al centro de tipo sociofamiliar y personal de profesores y alumnos, como las variables «procesuales» de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Modelos como los de Centra Potter (1980) y Creemers y Scheerens (1989) pertenecen a este tipo. La característica diferencial respecto al modelo anterior, del tipo *entrada-salida*, no se refiere únicamente al mayor número de variables que contempla, sino también al tipo de relación que se establece entre ellas. Esta relación es interactiva. La escuela no se considera sólo un componente más de los que contribuyen al rendimiento, sino que se estima que ejerce un tipo preciso de efectos en combinación con el resto

de las variables. Se establece explícitamente la dirección de estos efectos; lo cual permite un mejor entendimiento del funcionamiento del modelo y de sus componentes individuales. Este modelo es provechoso para la investigación sobre los efectos de la escuela, toda vez que en las escuelas eficaces, más que variables cruciales que ejercen su efecto de forma aislada y descontextualizada, parece existir una red de interrelaciones en la que todos los factores se refuerzan mutuamente, dando lugar a un patrón particular de funcionamiento escolar (Purkey y Smith, 1983). No podemos pretender hallar una causalidad lineal, sino más bien estructural, recíproca e interactiva.

El modelo metodológico que le sirve de base es el interactivo, que permite la inferencia causal y la determinación de los efectos recíprocos entre variables, al menos en el caso de los modelos no recursivos. Posibilita establecer un modelo teórico de influencias, interacciones y efectos directos e indirectos entre variables que puede contrastarse empíricamente. Para calcular los parámetros del modelo se utilizan técnicas de análisis de vías y de ecuaciones estructurales (Jöreskog, 1978; Kenny, 1979; Long, 1987; Loehlin, 1987).

Los resultados de Dunkin (1978) mostraron que las características iniciales de los estudiantes, en interacción con los factores del proceso educativo, eran los elementos que en mayor medida explicaban el rendimiento.

### 1.3. *Acercamientos metodológicos a la identificación de escuelas eficaces*

La cuestión que se plantea a la hora de identificar escuelas eficaces es la de diferenciar niveles de logro (*output*) teniendo en cuenta el nivel inicial de entrada de los estudiantes (*input*).

Un acercamiento al problema de la existencia de diferencias previas entre grupos o escuelas consiste en centrarse en el cambio que se produce durante el proceso educativo, mejor que en el resultado final (Plewis, 1985; Linn, 1986). En la forma más simple de abordar el problema, las puntuaciones pretest se sustraen de las puntuaciones postest y las diferencias resultantes se utilizan en el análisis posterior. Las variaciones de este procedimiento incluyen el empleo de las puntuaciones de ganancias residuales, las puntuaciones estimadas de cambio «verdadero» y las puntuaciones de cambio estandarizadas (Linn, 1986). Kenny (1979) propone la utilización de puntuaciones de ganancias estandarizadas en lugar de diferencias brutas, ya que aquéllas eliminan la supuesta tendencia de las puntuaciones a dispersarse con el tiempo, y los efectos de los tratamientos se atribuyen a los cambios en las diferencias relativas entre grupos.

Otra posibilidad consiste en utilizar puntuaciones residuales (Rogosa *et al.*, 1982), que son, por definición, una medida no correlacionada con el *status* inicial. Las puntuaciones residuales se obtienen por regresión del postest sobre el pretest; lo que lleva a la obtención de puntuaciones del postest predichas. Las puntuaciones residuales son simplemente las diferencias entre las puntuaciones del postest observadas y sus valores predichos. Estas puntuaciones residuales evitan los sesgos en la estimación de los efectos de los tratamientos cuando los grupos no son equivalentes; aunque

esto no garantiza que se haga el ajuste completo para todas las diferencias preexistentes entre las escuelas.

Un procedimiento alternativo para abordar el problema de las diferencias de entrada es el análisis de covarianza, en el que la variable o las variables covariadas pueden ser una medida pretest de las características iniciales de las variables de entrada. Esta técnica es recomendada cuando la variable covariada está muy correlacionada con la variable dependiente (Linn, 1986), como sucede en los estudios sobre escuelas eficaces, en los que la inteligencia o el *status* sociocultural iniciales están fuertemente correlacionados con los logros académicos al final del proceso. Sin embargo, la utilización de esta técnica está sujeta a un elevado número de supuestos (Cook y Campbell, 1979).

En la investigación sobre escuelas eficaces, de todos los procedimientos anteriores, el más utilizado es la técnica de residuales (Austin y Garber, 1985), tomándose como unidad de análisis el promedio de los resultados del centro.

Un problema al que se enfrentan los primeros investigadores es el de cómo separar los efectos de la escuela de los efectos de las variables no escolares y del bagaje inicial, los cuales no pueden cambiarse o modificarse por la escuela, como son la clase social, las diferencias individuales en el rendimiento anterior y el nivel intelectual.

Dyer (1966) propone una solución estadística a este problema, al utilizar la técnica de regresión múltiple para estimar los efectos propios de la escuela y los que son ajenos a ella. El modelo de Dyer se basa en el análisis de los residuales de la regresión. Un resultado que provee una estimación de los efectos de los factores no escolares sobre el rendimiento es la predicción del logro medio de la escuela basada solamente en los factores de entrada. La diferencia entre la puntuación obtenida y la predicha es una medida de la eficacia de la escuela. Una diferencia positiva indica que los procesos educativos escolares están relacionados positivamente con el rendimiento, después de controlar estadísticamente los factores de entrada. De esta forma pueden identificarse tanto aquellos centros escolares que mantienen altos niveles de logro, como los que mejoran su nivel medio de logro en relación con las características iniciales de los estudiantes. Otros estudios más recientes (Edmonds, 1983; Mandeville, 1987; Mandeville y Anderson, 1987; Mandeville y Heidari, 1988; Crisci *et al.*, 1988) siguen considerando la técnica de residuales como el procedimiento más adecuado para la identificación de las escuelas eficaces.

Un problema en la utilización del método de residuales, señalado por Purkey y Smith (1983), aparece cuando la ecuación de regresión no se ajusta bien a los datos; por lo que por azar se producen puntuaciones residuales (*outliers*) que son falsos positivos y negativos. Para resolver este problema se examina la estabilidad de los índices de eficacia a través del tiempo, a la vez que se deben emplear medidas fiables y válidas de las características de entrada de los estudiantes (Purkey y Smith, 1983; Mandeville y Anderson, 1987; Mandeville, 1987; Crisci *et al.*, 1988).

Otras debilidades metodológicas de la investigación sobre las escuelas eficaces (Edmonds, 1983; Stedman, 1985; Sirotnik, 1985) son la utilización de las medias de la escuela como un todo, sin diferenciar cursos o materias, y la homogeneidad, que no

siempre se produce en el caso de las escuelas eficaces (Cahan, 1987). Madaus *et al.* (1979) defienden la conveniencia de utilizar pruebas referidas al currículum, frente a la utilización de tests estandarizados de rendimiento, con objeto de obtener medidas para comparar la calidad de diferentes escuelas de Enseñanza Secundaria.

Por otra parte, siguen estando presentes problemas metodológicos referidos al diseño (Good y Brophy, 1986). La mayoría de los trabajos son correlacionales, y se echa en falta la presencia de diseños multivariados y longitudinales destinados a posibilitar inferencias causales, así como modelos interactivos para explicar las complejas relaciones entre los diferentes factores que configuran la eficacia de la escuela. A esto se añade que el rango de procesos psicosociales, instructivos y organizativos que configuran la «vida» del centro es aún limitado, por lo que se debe hacer un esfuerzo por «dimensionalizar» los principales factores «procesuales» del centro. Existe, asimismo, una mayor incidencia de trabajos que investigan en el ámbito de los centros de Enseñanza Primaria que de investigaciones en los de Secundaria.

Los objetivos de este trabajo se concretan en los siguientes:

a) «Dimensionalizar» los factores básicos de las características «procesuales» de los centros de Enseñanza Secundaria relativos a los procesos instructivos, organizativos y psicosociales, a través de la elaboración de instrumentos con validez discriminante entre centros.

b) Identificar centros de Enseñanza Secundaria con mayores y con menores niveles de eficacia.

c) Formular y contrastar un modelo estructural de funcionamiento del centro que trate de explicar las interacciones que se producen entre las variables de entrada, los procesos y los productos educativos, estableciendo el grado y la forma en los que estos procesos contribuyen a la explicación de las diferencias entre centros. Este modelo debe atender al tipo de relaciones que se producen entre los factores implicados en el funcionamiento de los centros educativos.

## 2. MÉTODO

### 2.1. *Sujetos*

La muestra está compuesta por 1.924 alumnos y alumnas de 1.º de BUP y 126 de sus profesores, adscritos a 24 Institutos de Bachillerato de la provincia de Alicante.

La unidad de muestreo es el aula, y se seleccionó, mediante el procedimiento de muestreo por conglomerados al azar estratificados con afijación proporcional, según el número de aulas de cada centro, un total de 69. El procedimiento de selección garantiza un nivel de confianza del 95 por 100 con un margen de error no superior al  $\pm 5$  por 100.

## 2.2. Variables e instrumentos

Las variables relativas al alumno son:

- Nivel socioeconómico familiar, evaluado por los alumnos en una escala de cinco puntos.
- Nivel profesional de los padres, codificado atendiendo al nivel cultural, según una escala de cinco puntos.
- Inteligencia general, evaluada por los subtests del TEA 3 (TEA Ediciones, 1974).
- Calificación global del alumno en la EGB, según la siguiente escala: suficiente = 1, bien = 2, notable = 3, sobresaliente = 4.
- Autoconcepto, evaluado con un instrumento construido en el curso de la investigación, compuesto por nueve items, que un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax agrupa en dos factores. El primero explica el 43 por 100 de la varianza y está referido a la autoestima personal, y el segundo, que explica un 12 por 100 de la varianza, se refiere al autoconcepto académico. Ambos factores están altamente correlacionados ( $r = 0,86$ ). La fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) para toda la escala es de 0,82.
- Motivación, evaluada con un instrumento construido en el curso de la investigación. Este cuestionario consta de diez elementos, que el análisis factorial de componentes principales y rotación varimax agrupa en tres factores. El primero explica un 30 por 100 de la varianza y se relaciona con altas expectativas de rendimiento, el segundo explica un 13 por 100 de la varianza y está relacionado con la sobrecarga de trabajo académico, y el tercero, que explica un 11,2 por 100 de la varianza, lo definimos como interés por el estudio. Los tres factores tienen altas intercorrelaciones. La fiabilidad (alfa de Cronbach) para el total de la escala es de 0,71.
- Calificaciones finales de junio y septiembre en 1.º de BUP en las asignaturas de Ciencias naturales, Matemáticas, Lengua española, Historia e Idioma extranjero, que se codificaron con la siguiente escala: 1 = suspenso en septiembre, 2 = aprobado en septiembre, 3 = aprobado en junio, 4 = bien en junio, y así sucesivamente hasta 7 = matrícula de honor en junio.
- Percepción de las características físicas del centro, evaluada por una subescala del *Cuestionario sobre el Centro Educativo* (Carda, Castejón y Vera, 1990).
- Percepción de las características organizativas del centro.
- Percepción de las características instructivas del centro.
- Percepción de las características psicosociales del centro. Estas tres últimas variables se evalúan mediante las subescalas del *Cuestionario sobre el Centro Educativo* (Carda, Castejón y Vera, 1990) y los subfactores de la *Escala de Clima Escolar* (Marjoribanks, 1980).

Las variables relativas a los profesores son:

- Nivel académico, codificada según una escala de tres puntos, con las siguientes categorías: 1 = licenciado, 2 = cursos de perfeccionamiento, cursos de doctorado y participación en proyectos, y 3 = doctor.

- Años de experiencia profesional.
- Años de permanencia en el centro.
- Motivación personal y profesional, evaluada con un cuestionario elaborado para tal fin. Consta de seis elementos y el análisis factorial, siguiendo el método de componentes principales y rotación varimax, arroja un factor que explica el 60 por 100 de la varianza y que denominamos motivación personal del profesorado. La fiabilidad obtenida con el coeficiente alfa de Cronbach es de 0,79.
- Satisfacción con el centro, evaluada con un cuestionario construido en el curso de la investigación. Cuatro elementos componen el cuestionario, que, sometido a un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax, arroja un factor que explica el 80 por 100 de la varianza, y cuya fiabilidad de consistencia interna (alfa de Cronbach) es de 0,86.
- Percepción de las características del centro, evaluada mediante el *Cuestionario sobre el Centro Educativo para Profesores* (Carda, Castejón y Vera, 1990). Este instrumento está formado por 92 ítems. Los 64 primeros son comunes al *Cuestionario sobre el Centro Educativo para los Alumnos* y se agrupan racionalmente en cuatro categorías: características físicas, organizativas, instructivas y psicosociales del centro. Los 25 elementos restantes se refieren al Plan de centro, al sentido de comunidad y a la conducta del director. Un análisis factorial de esos ítems, siguiendo el método de componentes principales y rotación varimax, obtiene tres factores: el primero, que explica un 37,6 por 100 de la varianza, se refiere al director; el segundo, que explica un porcentaje de la varianza del 10,2 por 100, se relaciona con el sentido de comunidad del centro, y el tercero, que explica un 9 por 100 de la varianza, define al Plan de Centro. El coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach es de 0,71 para la «Percepción de las características físicas del centro», de 0,69 para las «Características instructivas», de 0,72 para la subescala de «Características organizativas», de 0,76 para la subescala de «Características psicosociales», de 0,69 para la subescala referida al director, de 0,70 para la subescala de «Sentido de comunidad», y de 0,86 para la subescala de «Plan de Centro».

### 2.3. Procedimiento

Las pruebas para los alumnos fueron aplicadas por el equipo investigador en horas lectivas, sin previo aviso, durante el primer trimestre del año académico. Las calificaciones finales se obtuvieron de las Actas de evaluación de junio y septiembre.

A los profesores de los grupos de alumnos incluidos en la muestra se les distribuyeron los cuestionarios (500 en total, de los que se respondieron sólo 126).

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Análisis correlacional

En la tabla 1 se ofrece la matriz de correlaciones entre las variables. El bajo número de centros educativos (24) hace que muchos valores altos no alcancen el nivel de significación convencional.

TABLA 1

Matriz de correlaciones ( $r$  de Pearson) entre las variables

| Variables |       |       |       |       |        |       |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
|-----------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 1         | 2     | 3     | 4     | 5     | 6      | 7     | 8      | 9     | 10    | 11     | 12     | 13    | 14     | 15     | 16    | 17    | 18     | 19    | 20    | 21    | 22    | 23    | 24    | 25    | 26    | 27    | 28    |      |
| 1         | 1,00  |       |       |       |        |       |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 2         | 0,36  | 1,00  |       |       |        |       |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 3         | 0,14  | 0,55* | 1,00  |       |        |       |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 4         | 0,05  | -0,20 | 0,09  | 1,00  |        |       |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 5         | -0,03 | 0,25  | 0,13  | 0,30  | 1,00   |       |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 6         | 0,05  | 0,56* | 0,20  | 0,10  | 0,78*  | 1,00  |        |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 7         | -0,23 | 0,11  | 0,08  | 0,20  | 0,67*  | 0,38  | 1,00   |       |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 8         | -0,43 | 0,24  | 0,08  | -0,30 | 0,46   | 0,45  | 0,58*  | 1,00  |       |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 9         | -0,14 | 0,28  | 0,02  | -0,12 | 0,38   | 0,32  | 0,63*  | 0,63* | 1,00  |        |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 10        | -0,24 | 0,05  | -0,02 | 0,08  | 0,46   | 0,30  | 0,64*  | 0,73* | 0,64* | 1,00   |        |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 11        | -0,29 | 0,19  | 0,24  | 0,08  | 0,52   | 0,26  | 0,71*  | 0,77* | 0,62* | 0,89*  | 1,00   |       |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 12        | -0,04 | 0,09  | 0,13  | 0,28  | 0,05   | -0,16 | 0,23   | 0,05  | 0,24  | 0,45   | 0,44   | 1,00  |        |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 13        | -0,19 | 0,18  | 0,15  | -0,39 | 0,19   | 0,04  | 0,41   | 0,74* | 0,39  | 0,64*  | 0,72*  | 0,23  | 1,00   |        |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 14        | -0,32 | 0,13  | 0,15  | -0,06 | 0,41   | 0,26  | 0,66*  | 0,87* | 0,52  | 0,84*  | 0,88*  | 0,25  | 0,86*  | 1,00   |       |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 15        | -0,19 | 0,05  | -0,14 | -0,04 | 0,27   | 0,39  | 0,28   | 0,26  | 0,22  | 0,02   | 0,09   | -0,49 | -0,17  | 0,06   | 1,00  |       |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 16        | 0,11  | 0,33  | 0,06  | -0,05 | 0,24   | 0,36  | 0,11   | -0,03 | -0,30 | -0,30  | -0,14  | -0,35 | -0,13  | -0,14  | 0,54* | 1,00  |        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 17        | 0,10  | 0,03  | 0,03  | -0,01 | -0,19  | -0,09 | -0,55* | -0,47 | -0,29 | -0,47  | -0,46  | 0,20  | -0,44  | -0,61* | -0,14 | 0,54* | 1,00   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 18        | 0,03  | -0,36 | 0,00  | 0,12  | -0,08  | -0,18 | -0,25  | -0,16 | -0,29 | -0,15  | -0,07  | -0,24 | -0,11  | -0,09  | 0,33  | 0,27  | 0,35   | 1,00  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 19        | -0,19 | 0,17  | 0,20  | 0,10  | 0,30   | 0,30  | 0,75*  | 0,37  | 0,40  | 0,40   | 0,38   | 0,14  | 0,19   | 0,46   | 0,24  | 0,06  | -0,51* | -0,37 | 1,00  |       |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 20        | -0,03 | -0,15 | -0,06 | 0,09  | -0,29  | -0,15 | -0,29  | -0,56 | -0,37 | -0,47* | -0,59* | 0,10  | -0,59* | -0,59  | -0,21 | 0,16  | 0,44   | -0,12 | 0,12  | 1,00  |       |       |       |       |       |       |       |      |
| 21        | -0,04 | -0,34 | -0,23 | -0,21 | -0,19  | -0,17 | -0,20  | -0,12 | 0,07  | 0,04   | -0,06  | -0,00 | -0,19  | -0,21  | 0,29  | -0,14 | 0,24   | 0,30  | -0,20 | 0,02  | 1,00  |       |       |       |       |       |       |      |
| 22        | -0,14 | -0,35 | -0,27 | -0,01 | -0,33  | -0,27 | -0,18  | -0,28 | -0,25 | -0,34  | -0,40  | 0,01  | -0,33  | -0,29  | 0,18  | 0,22  | 0,19   | 0,08  | 0,14  | 0,62* | 0,32  | 1,00  |       |       |       |       |       |      |
| 23        | 0,07  | -0,21 | -0,24 | -0,37 | -0,54* | -0,40 | -0,46  | -0,50 | -0,51 | -0,46  | -0,59* | 0,04  | -0,21  | -0,46  | -0,21 | 0,07  | 0,46   | 0,05  | -0,07 | 0,65* | 0,28  | 0,60* | 1,00  |       |       |       |       |      |
| 24        | -0,19 | -0,36 | -0,10 | -0,15 | -0,44  | -0,35 | -0,26  | -0,37 | -0,26 | -0,36  | -0,38  | -0,05 | -0,34  | -0,38  | 0,16  | 0,20  | 0,29   | 0,22  | 0,02  | 0,59* | 0,62* | 0,77* | 0,65* | 1,00  |       |       |       |      |
| 25        | 0,01  | -0,37 | -0,36 | -0,29 | -0,37  | -0,24 | -0,30  | -0,25 | -0,38 | -0,16  | -0,41  | -0,06 | -0,00  | -0,16  | -0,26 | -0,05 | 0,05   | -0,06 | 0,02  | 0,50  | 0,30  | 0,58* | 0,77* | 0,61* | 1,00  |       |       |      |
| 26        | -0,14 | -0,16 | 0,00  | -0,09 | -0,24  | -0,13 | -0,05  | -0,20 | -0,34 | -0,26  | 0,31   | 0,16  | -0,13  | -0,15  | -0,04 | 0,21  | 0,26   | -0,00 | 0,33  | 0,66* | 0,14  | 0,77* | 0,74* | 0,70* | 0,66* | 1,00  |       |      |
| 27        | 0,18  | 0,25  | -0,15 | -0,16 | -0,08  | -0,02 | -0,08  | -0,08 | 0,02  | -0,30  | -0,23  | -0,03 | -0,12  | -0,19  | 0,19  | 0,41  | 0,09   | -0,15 | 0,04  | 0,24  | -0,25 | 0,46  | 0,18  | -0,01 | -0,04 | 0,17  | 1,00  |      |
| 28        | 0,31  | 0,46  | 0,43  | 0,26  | 0,19   | 0,36  | -0,13  | -0,16 | -0,14 | -0,09  | -0,11  | 0,27  | -0,17  | -0,16  | -0,42 | -0,30 | 0,23   | -0,44 | -0,03 | 0,03  | -0,25 | -0,32 | -0,08 | -0,36 | -0,16 | -0,04 | -0,16 | 1,00 |

Variables: 1. profesión de los padres; 2. nivel socioeconómico; 3. inteligencia general; 4. calificación global en la EGB; 5. autoconcepto inicial; 6. motivación inicial; 7. percepción de las características físicas del centro por los alumnos; 8. percepción de las características instructivas; 9. percepción de las características organizativas; 10. percepción de las características psicosociales; 11. factor instructivo; 12. factor regulativo; 13. factor interpersonal; 14. factor imaginativo; 15. años de permanencia del profesor en el centro; 16. años de experiencia profesional; 17. categoría profesional; 18. formación del profesor; 19. percepción de las características físicas del centro por el profesor; 20. percepción de las características instructivas por el profesor; 21. percepción de las características organizativas por el profesor; 22. percepción de las características psicosociales por el profesor; 23. percepción de la conducta del director por el profesor; 24. percepción del sentido de comunidad del centro por el profesor; 25. percepción del Plan de centro por el profesor; 26. satisfacción del profesor con el centro; 27. motivación del profesor; 28. calificación media al final del curso.

Aparecen correlaciones significativas dentro de los distintos bloques de variables: las variables individuales, la percepción de los procesos del centro por los alumnos y el bloque referido a los profesores. Destacan, asimismo, las correlaciones negativas entre la percepción de las características del proceso educativo del centro (a excepción de las físicas) por parte de los alumnos y la percepción que los profesores tienen de estos mismos procesos.

La media de las calificaciones finales de los alumnos presenta altas correlaciones con las características individuales de los alumnos y con algunas de las características de los profesores (en este caso, de signo negativo).

### 3.2. *Análisis de regresión*

Un primer acercamiento a la clarificación de las relaciones entre las variables, para la selección de aquellas que aporten una contribución independiente mayor a la predicción del rendimiento, es la utilización del método de regresión paso a paso (*stepwise*). En la tabla 2 se presenta el resumen del análisis de regresión paso a paso.

En primer lugar se observa el alto poder predictivo de las variables incluidas en la ecuación de regresión ( $R$  múltiple = 0,915). En segundo lugar destacan los valores negativos de los coeficientes de regresión relativos a las variables años de experiencia del profesorado ( $Beta = -0,74$ ) y percepción de las características instructivas del centro por parte de los alumnos ( $Beta = -0,61$ ). Tanto una variable como la otra se relacionan negativamente con el rendimiento medio de los alumnos del centro.

TABLA 2

*Resumen del análisis de regresión múltiple (método paso a paso) realizado sobre medias del centro educativo*

|                       |    |      |      | Variables en la ecuación |      |       |       |       |        |
|-----------------------|----|------|------|--------------------------|------|-------|-------|-------|--------|
|                       |    |      |      | Variable                 | R    | B     | Beta  | T     | Sig.   |
| R múltiple = 0,915    |    |      |      |                          |      |       |       |       |        |
| R cuadrado = 0,838    |    |      |      |                          |      |       |       |       |        |
| R cuadr. aj. = 0,805  |    |      |      |                          |      |       |       |       |        |
| Error est. = 0,138    |    |      |      |                          |      |       |       |       |        |
| Análisis de varianza  |    |      |      |                          |      |       |       |       |        |
|                       | GL | SC   | MC   |                          |      |       |       |       |        |
| Regresión ....        | 5  | 1,19 | 0,24 | 2 NSE                    | 0,46 | 1,20  | 0,80  | 6,09  | 0,0001 |
| Residual .....        | 12 | 0,23 | 0,02 | 16 EXP                   | 0,67 | -0,04 | -0,74 | -5,47 | 0,0001 |
|                       |    |      |      | 4 RI                     | 0,77 | 0,53  | 0,32  | 2,51  | 0,0274 |
|                       |    |      |      | 11 FIN                   | 0,86 | -0,13 | -0,61 | -4,16 | 0,0013 |
|                       |    |      |      | 5 AUT                    | 0,91 | 0,19  | 0,39  | 2,50  | 0,0277 |
| F = 12,41; p = 0,0002 |    |      |      |                          |      |       |       |       |        |

N: 18 (seis centros no tienen valores en todas las variables).

Y: Media de las calificaciones finales.

NSE: Nivel socioeconómico.

EXP: Años de experiencia docente.

RI: Rendimiento inicial.

FIN: Factor instructivo.

AUT: Autoconcepto del alumno.

Ninguna de las variables referidas a la percepción que tienen los profesores de los procesos educativos generados en el centro alcanza un valor suficiente para entrar en la ecuación.

Una mayor clarificación de las relaciones entre este conjunto de variables seleccionadas por el método paso a paso se ofrece en el modelo estructural posterior.

### 3.3. *Análisis de residuales*

Para el análisis de residuales se utilizan los errores de estimación a partir del análisis de regresión múltiple realizado sobre valores medios del grupo (centro educativo). Aquellos residuales que presentan valores extremos no predichos (*outliers*), correspondientes a cada centro, nos indican los centros con mayor o menor logro que el esperado en función de las características de entrada de los alumnos. Se convierten así en índices de la eficacia del centro.

En la ecuación de regresión múltiple planteada tomando como valores las medias de cada centro, se fuerza la entrada de forma simultánea de las variables nivel socioeconómico, profesión de los padres, rendimiento anterior e inteligencia general; considerando como criterio la media de las calificaciones de los alumnos de cada centro en las cinco asignaturas mencionadas.

Las puntuaciones residuales constituyen los valores de las verdaderas diferencias en el logro académico entre centros, después de haber sido éste ajustado en función de las variables de entrada.

De las diferentes medidas de los valores residuales disponibles se han elegido tres en nuestro análisis: las puntuaciones residuales brutas (residuales), las puntuaciones residuales estandarizadas ( $z$ ) y los residuales «studentizados» ( $s$ ). Los dos últimos índices son los utilizados tradicionalmente; siendo el último el que parece mostrar una mayor estabilidad independientemente de la variabilidad de la muestra. Aquellos valores de los residuales normalizados superiores o inferiores a una desviación estándar se consideran convencionalmente fuera del rango de los valores esperados, más allá de los errores normales de estimación.

En la tabla 3 se ofrecen los resultados del análisis de regresión múltiple simultánea de las variables de entrada sobre el rendimiento final, tomando como valores las medias del grupo de cada centro.

Los centros 12, 18, 20 y 24 tienen valores positivos; esto es, por término medio, los alumnos de estos centros alcanzan un rendimiento mayor de lo esperado al final del proceso educativo. Mientras que los centros 6, 10, 14 y 15 manifiestan, por término medio, un valor menor de lo esperado en cuanto al rendimiento de sus alumnos.

TABLA 3

Resumen del análisis de regresión múltiple simultánea, con los valores residuales correspondientes a los 24 centros

| Análisis de regresión |                          |            |            |
|-----------------------|--------------------------|------------|------------|
| R múltiple = 0,633    | Variables en la ecuación |            |            |
| R cuadrado = 0,401    | Variables                | Beta       |            |
| Error est. = 0,182    |                          |            |            |
| F = 3,18; p = 0,03    | 3 INTGEN                 | 0,31       |            |
|                       | 1 PROFPAD                | 0,23       |            |
|                       | 4 RI                     | 0,30       |            |
|                       | 2 NSE                    | 0,15       |            |
| Residuales            |                          |            |            |
| Caso (Centro)         | Residual                 | Residual z | Residual s |
| 1                     | -0,137                   | -0,700     | -0,943     |
| 2                     | 0,161                    | 0,650      | 0,697      |
| 3                     | 0,004                    | 0,016      | 0,018      |
| 4                     | 0,144                    | 0,580      | 0,715      |
| 5                     | -0,118                   | -0,477     | -0,575     |
| 6                     | -0,388                   | -1,564**   | -1,753**   |
| 7                     | -0,212                   | -0,855     | -0,941     |
| 8                     | 0,003                    | 0,029      | 0,035      |
| 9                     | 0,096                    | 0,386      | 0,457      |
| 10                    | -0,404                   | -1,628**   | -1,719**   |
| 11                    | -0,036                   | -0,145     | -0,168     |
| 12                    | 0,316                    | 1,275**    | 1,355**    |
| 13                    | 0,039                    | 0,157      | 0,184      |
| 14                    | -0,375                   | -1,513**   | -1,611**   |
| 15                    | -0,236                   | -0,954     | -1,093**   |
| 16                    | 0,148                    | 0,598      | 0,624      |
| 17                    | -0,157                   | -0,634     | -0,697     |
| 18                    | 0,331                    | 1,336**    | 1,522**    |
| 19                    | -0,006                   | -0,028     | -0,033     |
| 20                    | 0,382                    | 1,538**    | 1,606**    |
| 21                    | 0,173                    | 0,697      | 0,767      |
| 22                    | 0,005                    | 0,024      | 0,026      |
| 23                    | 0,021                    | 0,086      | 0,089      |
| 24                    | 0,278                    | 1,122**    | 1,234**    |

\*\* Valores no predichos (*outliers*).

INTGEN: Inteligencia general.

PROFPAD: Profesión de los padres.

RI: Rendimiento inicial.

NSE: Nivel socioeconómico.

### 3.4. Análisis de covarianza

Para la obtención de las medias ajustadas de cada centro en el rendimiento final de los alumnos, una vez controlado el efecto de las variables de entrada, se lleva a cabo un análisis de covarianza sobre la media de las calificaciones de cada individuo en las cinco asignaturas; para lo cual se toman como covariables la profesión de los padres, el nivel socioeconómico familiar, la inteligencia general y el rendimiento previo en la EGB.

TABLA 4

*Resumen del análisis de covarianza realizado sobre las calificaciones de cada alumno y de las medias ajustadas para cada centro*

| Resumen del análisis de covarianza |          |       |        |       |        |
|------------------------------------|----------|-------|--------|-------|--------|
| Fuente de variación                | SC       | GL    | MC     | F     | Sig. F |
| Dentro celdillas                   | 1.954,17 | 1.760 | 1,11   |       |        |
| Regresión                          | 1.686,34 | 4     | 421,59 | 379,7 | 0,000  |
| Constante                          | 14,85    | 1     | 14,85  | 13,3  | 0,000  |
| Centro                             | 104,82   | 23    | 4,56   | 4,1   | 0,000  |

| Análisis de regresión |       |                |       |        |
|-----------------------|-------|----------------|-------|--------|
| Covariada             | Beta  | Error estándar | t     | Sig. t |
| 1 PROFPAD             | 0,022 | 0,038          | 1,13  | 0,25   |
| 2 NSE                 | 0,021 | 0,044          | 1,08  | 0,27   |
| 3 INTGEN              | 0,220 | 0,002          | 11,84 | 0,00   |
| 4 RI                  | 0,570 | 0,029          | 30,68 | 0,00   |

| Medias observadas y ajustadas en rendimiento medio |           |          |        |           |          |
|--|-----------|----------|--------|-----------|----------|
| Centro   | Observada | Ajustada | Centro | Observada | Ajustada |
| 1  | 2,938     | 2,637    | 13     | 2,875     | 3,064    |
| 2  | 3,250     | 3,324    | 14     | 2,789     | 2,795    |
| 3  | 3,137     | 3,132    | 15     | 2,779     | 2,822    |
| 4  | 3,496     | 3,211    | 16     | 3,263     | 3,241    |
| 5  | 2,647     | 3,112    | 17     | 3,106     | 2,958    |
| 6  | 2,719     | 2,655    | 18     | 3,480     | 3,367    |
| 7  | 2,724     | 3,031    | 19     | 2,980     | 2,993    |
| 8  | 3,488     | 3,188    | 20     | 3,501     | 3,405    |
| 9  | 2,991     | 3,350    | 21     | 3,431     | 3,312    |
| 10   | 2,708     | 2,744    | 22     | 3,287     | 3,051    |
| 11   | 3,357     | 2,996    | 23     | 3,126     | 2,900    |
| 12   | 3,242     | 3,691    | 24     | 3,195     | 3,534    |

N: 1.788.

PROFPAD: Profesión de los padres.

NSE: Nivel socioeconómico.

INTGEN: Inteligencia general.

RI: Rendimiento inicial.

Los resultados ofrecidos en la tabla 4 ponen de manifiesto la existencia de diferencias notables entre los valores observados y los ajustados según las variables de entrada.

Las covariables manifiestan, en conjunto, diferencias significativas entre los centros; estas diferencias se producen, sobre todo, en inteligencia y rendimiento inicial. Las diferencias entre los centros en el rendimiento promedio de los alumnos, una vez ajustadas las medias según los valores de las variables de entrada, siguen resultando significativas ( $F = 4,10$ ;  $p < 0,000$ ).

Cuando se comparan los residuales «studentizados» con las medias ajustadas de los 24 centros, la correlación lineal es muy alta ( $r = 0,90$ ).

### 3.5. *Análisis causal*

Para el establecimiento de las relaciones precisas entre las variables que contribuyen a establecer las diferencias en el rendimiento académico promedio de los alumnos pertenecientes a los distintos centros, llevamos a cabo el análisis estructural de un modelo causal en el que se contemplan las variables seleccionadas en el análisis de regresión paso a paso.

En primer lugar, la estrategia adoptada consiste en suponer que todas las variables aportan una contribución independiente a la explicación del rendimiento (F1). El rendimiento final constituye una variable latente (F1) que se define por las variables relativas al rendimiento en las cinco asignaturas consideradas. Los valores son medias de las variables del centro.

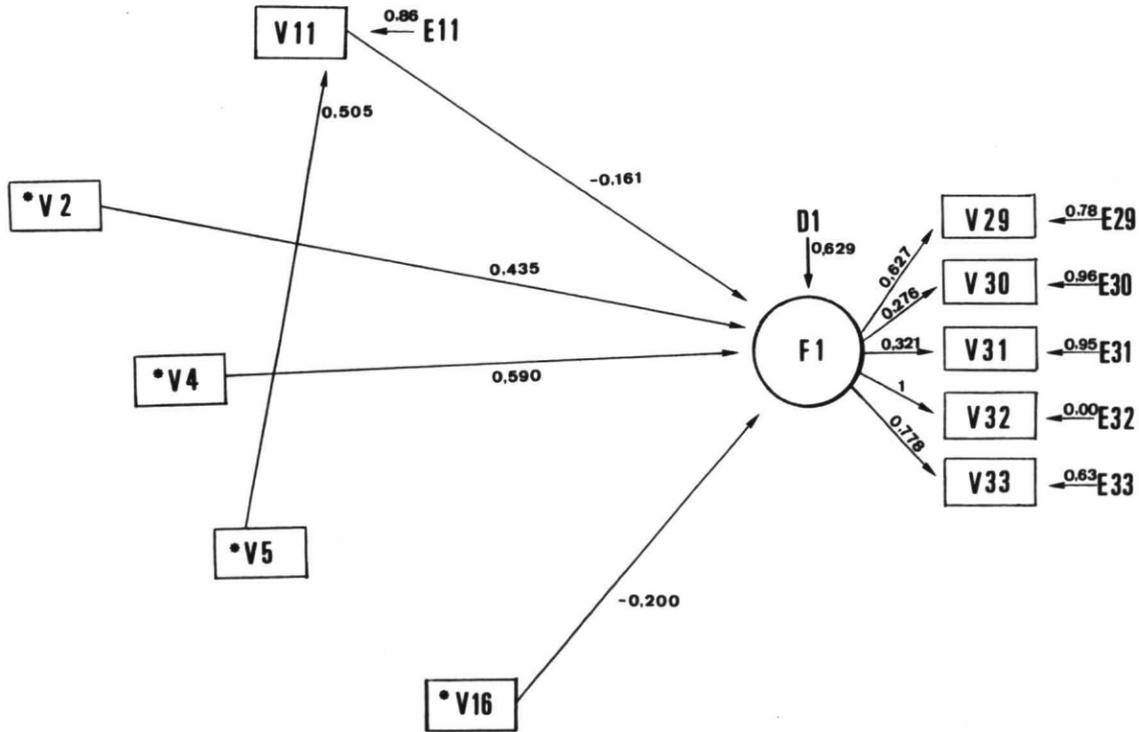
El ajuste del modelo a los datos es aceptable. El valor de «chi-cuadrado» es de 43,23 (con 35 grados de libertad). El índice de Bentler-Bonett alcanza el valor de 0,775 y el de ajuste comparativo es de  $CFI = 0,825$ . El valor de la probabilidad asociada a «chi-cuadrado» es de 0,168, mayor que el correspondiente al nivel convencional del 0,05. Aunque el modelo se ajusta a los datos empíricos, sin embargo, el test W de Wald (Bentler, 1989) sugiere la posibilidad de eliminar el parámetro F1, V5 para lograr un aumento del ajuste del modelo; mientras que el test del multiplicador de Lagrange, LM (Bentler, 1989), indica la conveniencia de incluir el parámetro V11, V5.

El modelo 2 recoge estas modificaciones. Ahora, el valor de «chi-cuadrado» es de 36,98 (con 36 grados de libertad). La probabilidad asociada a este valor es de  $p = 0,423$ , superior a la anterior e indicativa de un ajuste muy satisfactorio del modelo a los datos. Esto se evidencia, asimismo, en el valor del índice de Bentler-Bonett, de 0,974, y en el índice de ajuste comparativo, de  $CFI = 0,979$ ; por lo que este modelo, tal como está representado en la figura 1, se considera el modelo definitivo.

Los valores de los efectos de las variables rendimiento anterior en la EGB y nivel socioeconómico son altos, con coeficientes de regresión estandarizados de 0,590 y 0,435 respectivamente. Los años de experiencia del profesorado y la percepción por parte de los alumnos de los factores instructivos del centro afectan también de manera directa el rendimiento final, aunque los valores de los coeficientes de regresión son moderados y de signo negativo. El autoconcepto del alumno, sin embargo, no afecta directamente el rendimiento final, siendo además inapreciable su efecto indirecto ( $Beta = 0,081$ ).

FIGURA 1

Diagrama correspondiente al modelo estructural definitivo



V2, nivel socioeconómico; V4, calificación global en la EGB; V5, autoconcepto; V11, factor instructivo; V16, años de experiencia profesional del profesorado; V29, calificaciones en Ciencias naturales; V30, calificaciones en Matemáticas; V31, calificaciones en Lengua española; V32, calificaciones en Historia; V33, calificaciones en Idioma extranjero; E, errores asociados a las variables dependientes observadas; F1, variable latente rendimiento final; D1, error asociado a la predicción del rendimiento final; \*, varianzas de las variables independientes.

No obstante, el autoconcepto incide directamente en la percepción de los factores instructivos del centro ( $Beta = 0,505$ ), de manera que aquellos alumnos que tienen un mejor autoconcepto son los que mejor perciben las características instructivas del centro; estas características, sin embargo, inciden poco ( $Beta = -0,161$ ) y de forma negativa en el rendimiento final.

En conjunto, todas las ecuaciones estructurales explican un 60 por 100 del rendimiento ( $R$  múltiple =  $0,777$ ;  $D1 = 0,629$ ). La disminución de este valor respecto al encontrado con el método paso a paso se debe a que las distintas variables (asignaturas) que forman el factor F1 tienen predictores con distintos valores para cada asignatura.

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir de los valores medios de cada centro ponen de manifiesto, en primer lugar, que son los factores individuales de entrada (rendimiento medio, nivel socioeconómico y autoconcepto) los que tienen un efecto mayor a la hora de explicar el rendimiento medio de los alumnos del centro; la percepción por los alumnos de los procesos educativos generados en el centro, como los procesos instructivos, tiene un efecto mucho menor y, en este caso, incluso negativo.

De las variables referidas a los profesores, únicamente los años de experiencia del profesor inciden de forma significativa y en sentido negativo sobre el rendimiento medio de los alumnos en las distintas asignaturas y en el nivel de centro. La variabilidad del criterio de rendimiento queda explicada en un alto porcentaje (83,8 por 100).

Estas influencias quedan clarificadas en el modelo estructural, de forma que los factores individuales de entrada, rendimiento inicial y nivel socioeconómico medio, son los mayores determinantes del rendimiento final «pluricategorizado» en diversas asignaturas. Únicamente se produce una interacción de las características individuales de entrada de los alumnos (del autoconcepto) con la percepción de los procesos del centro, pero, sin embargo, su incidencia sobre el rendimiento final es muy baja. Los años de experiencia del profesor mantienen una relación negativa con el rendimiento final del alumno.

No obstante, a pesar de que el modelo de funcionamiento del centro resulta bastante restringido a la hora de explicar la variabilidad en el rendimiento medio de los centros, es posible identificar de forma clara aquellas instituciones educativas con mayor o menor rendimiento medio de sus alumnos, una vez controlado el efecto de las características de entrada al centro. El análisis de residuales permite identificar un número alto de centros (ocho sobre la muestra de 24) que tienen valores residuales superiores a una desviación estándar por encima o por debajo de los valores esperados.

Estas diferencias en el rendimiento medio de los centros, una vez que éstos han sido «igualados» respecto al *input* que reciben, según indica el modelo estructural, se deben supuestamente a un mayor o un menor aprovechamiento de las capacidades iniciales de los alumnos, principalmente, y a características del profesorado, como los años de experiencia, que, en un sentido correlacional, sí que están relacionados de forma negativa con la percepción que los alumnos tienen de los procesos educativos generados en el centro.

La percepción de los procesos educativos, por parte tanto de los profesores como de los alumnos, no incide, en el nivel de centro, sobre el rendimiento, de la forma en que la literatura sobre escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983; Good y Brophy, 1986; Reid, Hopkins y Holly, 1987; Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989) ha señalado.

Los factores diferenciales parecen situarse en los elementos relativos a las características individuales de profesores y alumnos.

En cuanto a los datos individuales de cada alumno, los resultados (Castejón y Navas, 1992) indican, asimismo, que los determinantes del rendimiento se sitúan en las características individuales del alumno y, en mucha menor medida, aunque no desdeñable, en la percepción de las características reguladoras del orden, la disciplina y la estructura, que los alumnos han generado en el centro, y en interacción con las características motivacionales de los alumnos.

En suma, pues, aunque se pueden identificar claramente los centros educativos más o menos eficaces, el modelo de función de estos centros no aparece nítidamente definido; en todo caso, no parece situarse de forma marcada en las variables de proceso del centro, y si lo hace, es en menor grado de lo que indica el movimiento de la *effective school research*, como señalan Mandeville y Anderson (1987). La experiencia común sugiere que tales factores tienen un efecto conjunto, positivo o negativo, sobre los procesos y productos educativos de los centros; el soporte empírico de esta propuesta, en cambio, es otro tema.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvaro, M. y López, B. (en prensa): *Estudio sobre las características de las escuelas con mejor y peor nivel de logro*. Madrid, MEC-CIDE.
- Álvaro, M. et al. (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, MEC-CIDE.
- Anderson, C. S. (1982): «The Search for School Climates: A review of the Research». *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 368-420.
- Anderson, L. W. (1984): «Concerns for Appropriate Instrumentation in Research on Classroom Teachings». *Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 133-152.
- (1987): «The classroom environment study: Teaching for learning». *Comparative Education Review*, 31 (1), pp. 69-87.
- Anderson, J. C. y Gervig, D. W. (1988): «Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach». *Psychological Bulletin*, 103, pp. 411-423.
- Anderson, L. W.; Ryan, D. W. y Shapiro, B. J. (1990): *Classroom Environment Study: Teaching for Learning*. Londres, Pergamon Press.
- Austin, G. (1981): «Exemplary schools and their identification». *New Directions for Testing and Measurement*, 10, pp. 31-48.
- Austin, G. y Garber, M. (1985): *Research on Exemplary Schools*. Nueva York, Academic Press.
- Averch, H. A.; Carroll, S. J.; Donalson, T. S.; Kieslin, M. J. y Pincus, J. (1972): *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings*. Santa Mónica, California, Rand Corporation.

- Bentler, P. M. (1989): *E.Q.S.: Structural equations program manual*. Los Ángeles, CA, BMDP Statistical Software.
- Bickel, W. E. y Bickel, D. D. (1986): «Effective schools, classrooms and instruction: Implications for special education». *Exceptional Children*, 52 (6), pp. 489-500.
- Bossert, S. T.; Dwyer, D. C.; Rowan, B. y Lee, G. W. (1982): «The instructional management role of the principal». *Educational Administration Quarterly*, 18, pp. 34-64.
- Bredeson, P. V.; Fruth, M. J. y Kasten, K. L. (1983): «Organizational incentives and secondary school teaching». *Journal of Research and Development in Education*, 16, pp. 53-56.
- Brookover, W. B. y Schneider, J. M. (1975): «Academic environments and elementary school achievement». *Journal of Research and Development in Education*, 9, pp. 82-91.
- Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979): *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Nueva York, Praeger.
- Brophy, J. E. y Good, Th. L. (1986): «Teacher Behavior and Student Achievement», en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research in Teaching*, Nueva York, Macmillan.
- Burns, R. B. (1984): «The process and context of teaching. A conceptual framework». *Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 95-112.
- Cahan, S. (1987): «The homogeneity of school achievement». Comunicación presentada a la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, 20-24 abril 1987.
- Carda, R. M.; Castejón, J. L. y Vera, M. I. (1990): «Factores de eficacia del centro educativo: Un instrumento de evaluación». *Actas (II) del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma, pp. 231-238.
- Chubb, J. E. (1987): «The dilemma of public school improvement». Comunicación presentada a los *Darmonth College Spoor Dialogues on Leadership*. Hannover, N H mayo, 4.
- Cohen, M. (1983): «Instructional management and social conditions in effective schools», en A. O. Weble y L. D. Webb (Eds.), *School finance and school improvement: Linkages in the 1980's*, Cambridge, M. A., Ballinger.
- Coleman, J. y cols. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, Government Printing Office.
- Coleman, P. (1986): «The good school district: A critical examination of the adequacy of student achievement and per pupil expenditures as measures of school district effectiveness». *Journal of Education Finance*, 12 (1), pp. 71-96.
- Colton, J. A. y White, M. A. (1985): «High school student satisfaction and perceptions of the school environment». *Contemporary Education Psychology*, 10, pp. 235-248.
- Cook, T. H. y Campbell, D. (1979): *Quasi-experimentation*. Chicago, Rand McNally.
- Creemers, B. P. M. y Scheerens, J. (Eds.) (1989): «Development in school effectiveness research». *International Journal of Educational Research*, 13 (7), número monográfico.
- Doyle, W. (1983): «Academic Work». *Review of Educational Research*, 53 (2), pp. 159-199.
- (1986): «Classroom Organization and Management», en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, N. Y., Mcmillan.
- Duncan, O. D. (1975): *Introduction to structural equation models*. Nueva York, Academic Press.

- Dunkin, M. J. (1978): «Student characteristics, classroom process and student achievement». *Journal of Educational Psychology*, 70 (6), pp. 998-1009.
- Dwyer, D. C.; Lee, G. V.; Rowan, B. y Bossert, S. T. (1982): *The principal's role in instructional management: Five participants observation studies of principals in action*. San Francisco, Far West Laboratory.
- Dyer, M. (1966): «The Pennsylvania Plan». *Science Education*, 50, pp. 242-248.
- Edmonds, R. R. (1979): «Effective schools for the urban poor». *Educational Leadership*, 37, pp. 15-27.
- (1983): *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*. East Lansing, Michigan State University.
- Ellstrom, P. E. (1983): «Four faces of educational organizations». *Higher Education*, 12, pp. 231-241.
- Esteban Albert, M. (1986): *El alumno y el profesor. Implicaciones de una relación*. Universidad de Murcia, Secretaría de Publicaciones.
- Fernández Ballesteros, R. y Sierra, B. (1982): «Estudio factorial de la Escala de Ambiente Escolar», en R. Fernández Ballesteros (Dir.), *Evaluación de contextos*, Murcia, Secretario de Publicaciones, pp. 143-175.
- Fordham, A. (1982): «The Context of Teaching and Learning in Studies in Teacher Effectiveness». *Studies in Educational Evaluation*, 8 (2), pp. 111-128.
- Frederic, J. M. (1987): *Measuring school effectiveness: Guidelines for educational practitioners*. Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement, informe final TNE-93.
- Fullan, M. (1985): «Change processes and strategies at the local level». *Elementary School Journal*, 85 (3), pp. 391-422.
- Ghory, W. J. (1987): «Identifying merit schools? What do principals think?». Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, 20-24 abril 1987.
- Gibbs, G. K. (1989): «Effective school research: The principal as instructional leader». Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, 27-31 marzo 1989.
- Gómez, D. E.; Valle, A. y Pulido, M. T. (1989): «Evaluación y estructura del clima socioescolar en alumnos de EE.MM. de Galicia». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42 (3), pp. 367-376.
- Good, T. L. (1983): «Classroom research: A decade of progress». *Educational Psychologist*, 18, pp. 127-144.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1984): *Looking classrooms*. New York, Harper and Row.
- Good, Th. y Brophy, J. (1986): «School Effects», en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*, Nueva York, Macmillan.
- Good, T. L.; Bidale, B. J. y Brophy, J. E. (1983): *Teaching effectiveness: Research finding and policy implications*. Columbia, University of Missouri, Center for Research in Social Behavior, informe técnico 319.
- Grady, M. L. et al. (1989): *A review of effective schools research as it relates to effective principals*. Arizona, UCEA Monograph Series Tempe, informe 0-922971-07-2.

- Hallinger, P. y Murphy, J. F. (1986): «The social context of effective school». *American Journal of Education*, 94 (3), pp. 328-355.
- Jencks, C.; Smith, S.; Ackland, M.; Jo Bane, M.; Cohen, D.; Gintis, H.; Heyms, B. y Michelson, S. (1972): *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York, Harper and Row.
- Jöreskog, K. G. (1978): «Structural analysis of covariance and correlation matrices». *Psychometrika*, 43, pp. 443-477.
- Kenny, D. A. (1979): *Correlation Causality*. New York, Wiley.
- Lezotte, L. W. (1986): «Base school improvement on what we know about effective schools». *American School Board Journal*, 176 (8), pp. 18-20.
- Lightfoot, S. L. (1978): *Worlds apart. Relationship between families and schools*. New York, Basic Books.
- (1981): «Portraits of exemplary secondary schools. George Washington Caver comprehensive high school». *Daedalus (Special issue: America's Schools)*, 110 (4), pp. 17-37.
- (1981): «Portraits of exemplary secondary schools. Highlan Park». *Daedalus (Special issue: America's Schools)*, 110 (4), pp. 59-80.
- (1983): *The good high school: Portraits of character and culture*. New York, Basic Books.
- Lindahl, R. A. (1987): «Planning for more effective schools: What can we learn from research on american industry?». *Educational Planning*, 5 (4), pp. 21-31.
- Linn, R. L. (1986): «Quantitative methods», en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, pp. 92-118.
- Loehlin, J. C. (1987): *Latent variable models*. Hillsdale, N. J., LEA.
- Long, J. S. (1987): *Covariance structure models. An introduction to LISREL*. Beverly Hills, CA, Sage Publ.
- Loughlin, C. E. (1987): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid, MEC.
- Madaus, G. F.; Kelleghan, T.; Rakow, E. A. y King, D. J. (1979): «The sensitivity of measures of school effectiveness». *Harvard Educational Review*, 49, pp. 207-230.
- Madaus, G. F.; Afrasian, P. W. y Kellaghan, F. (1980): *School effectiveness: A reassessment of evidence*. Nueva York, Mc Graw-Hill.
- Mandeville, G. K. (1987): «On the identification of effective and ineffective schools». Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC, 20-24 abril.
- (1987): «The stability of school effectiveness indices across years». Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education*. Washington, DC, 21-23 abril.
- Mandeville, G. K. y Anderson, L. W. (1987): «The stability of school effectiveness indices across grade levels and subject areas». *Journal of Educational Measurement*, 24 (3), pp. 203-216.
- Mandeville, G. K. y Heidari, K. (1988): «Measuring school effectiveness using Hierarchical Linear Models». Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. Nueva Orleans, 6-8 abril.

- Marjoribanks, K. (1980): *School Environment Scale*. Adelaide, Australia, Jai Press.
- Mayeskee, G. W. et al. (1969): *A study of our nation's schools*. Washington, DC, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Miguel, M. de (1988): «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas». Conferencia pronunciada en el *IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Santiago de Compostela.
- Pascarella, E. T. (1984): «College environmental influences on student's educational aspirations». *Journal of Higher Education*, 55, pp. 751-771.
- Pedhazur, E. J. (1982): *Multiple regression in behavioral research: Explanations and prediction*. Nueva York, Rinehart and Winston.
- Plewis, I. (1985): *Analyzing Change*. Chichester, John Wiley and Sons.
- Popkewitz, T. S. (1981): «The social context of schooling change and educational research». *Journal Curriculum Studies*, 13 (3), pp. 189-206.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983a): «Effective schools. A review». *Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 427-457.
- (1985): «School reform: The district policy implications of the effective school literature». *Elementary School Journal*, 85, pp. 353-389.
- (1985): «Educational Policy and School Effectiveness», en G. Austin y M. Garber (Eds.), *Research on Exemplary Schools*, N. Y., Academic Press.
- Reid, K.; Hopkins, D. y Holly, P. (1987): *Toward the effective school*. Londres, Basil Blackwell.
- Robinson, G. E. (1986): *Learning expectancy: A force changing education. ERS Concerns in Education*. Arlington, Va., Educational Research Service, informe 226-00009.
- Rosenholtz, S. J. (1985): «Effective Schools: Interpreting the evidence». *American Journal of Education*, 93 (3), pp. 352-388.
- Rowan, B.; Bossert, S. T. y Dwyer, D. C. (1983): «Research on effective schools: A cautionary note». *Educational Researcher*, 12 (4), pp. 24-31.
- Rutter, M. (1983): «School effects on pupil progress: Research finding and policy implications», en L. S. Schulman y G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, Nueva York, Longman.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. y Smith, A. (1979): *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Scheerens, J.; Vermeulen, A. J. y Pelgrum, W. J. (1989): «Generability of instructional and school effectiveness indicators across nations», en B. P. Creemers y J. Scheerens (Eds.), *Developments in school effectiveness research. Special issue of the International Journal of Educational Research*, 13 (7), pp. 789-800.
- Selim, P. D. (1989): «Sources of instructional leadership». Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, pp. 27-31.
- Shulman, L. S. (1986): «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective», en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Nueva York, Macmillan, pp. 3-36.
- Sirotnik, K. A. (1985): «School effectiveness: A bandwagon in search of a tune». *Educational Administration Quarterly*, 21 (2), pp. 135-140.

- Sizer, T. (1984): *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston, Houghton Mifflin.
- Sorbom, P. (1982): «Structural equation models with structural means», en K. G. Jöreskog y H. Wald (Eds.), *Systems under indirect observation: Causality, structure, prediction*, Amsterdam, North-Holland.
- Stedman, L. C. (1985): «A new look at the effective school literature». *Urban Education*, 20 (3), pp. 295-326.
- Steller, A. W. (1988): *Effective schools research: Practice and promise*. Fastback 276. Phi, Delta, Kappa Educational Foundations. Informe ISBN 0-87367-276-3.
- Villa, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*. Madrid, MEC-CENIDE.
- Villar Angulo, L. M. y Marcelo García, L. (1985): «Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables: Contextualización del rendimiento escolar». *Bordón*, 257, pp. 255-272.
- Weinstein, C. S. (1979): «The physical environment of school: A review of research». *Review of Educational Research*, 44, pp. 577-610.
- (1991): «The classroom as a social context for learning». *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 493-525.

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

¿ES POSIBLE MODIFICAR LA IMPULSIVIDAD EN EL AULA?  
PROGRAMAS DE ACCIÓN EDUCATIVA

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ (\*)

## INTRODUCCIÓN

La temática que nos ocupa se inscribe en la problemática de la génesis y el cambio o modificación de consistencias. Frente a la postura «situacionista» de Mischel (1979), hoy es patente, en psicología, pedagogía y educación, la recuperación del concepto de consistencia reformulado ya no tanto en la línea del «rasguismo» como en la de otros constructos, algunos ya clásicos y otros más recientes: consistencias de conductas, hábitos, aptitudes, actitudes, estilos cognitivos, etc. (Fierro, 1982; Castillejo, 1981 y 1987).

La creación de consistencias es una tarea fundamental de la educación (sería impensable una vida sin ningún tipo de hábitos, aptitudes, actitudes o estilos cognitivos, porque nos forzaría a inventar en cada situación concreta nuestras respuestas y nuestras conductas cognitivas, afectivas, psicomotrices, etc.), y es una tarea en la que todos los educadores, más o menos científicos, más o menos técnicos, estamos comprometidos.

Y en la misma línea posibilista es totalmente factible, y aun deseable, en ocasiones, cambiar las consistencias de las personas, de los sujetos que se educan (aunque es tarea difícil y el grado de dificultad va parejo a la mayor estabilidad de la consistencia y a su mayor alejamiento de la conducta; es más difícil cambiar actitudes que hábitos, por ejemplo), si esas consistencias son inadecuadas (pensemos en delincuentes, drogadictos, inadaptados, etc.) o están en desacuerdo con el patrón (*pattern*) educativo, o si, como en los casos anteriormente citados o en otros no tan dramáticos, no permiten al sujeto enfrentarse de una manera satisfactoria o exitosa a los requerimientos y problemas que plantea la vida, en general, y la vida escolar, en particular.

En el contexto de la modificación de consistencias por la vía educativa, este trabajo se ubica en los *estilos cognitivos*, constructos teóricos que median entre los

---

(\*) Universidad de Valencia.

estímulos y las respuestas, entre las acciones o intervenciones que el medio elicitó en el individuo y las actuaciones de éste. Consideramos los estilos cognitivos como *invarianzas o consistencias con un alto grado de estabilidad y como modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos* (Gargallo, 1989).

Queda claro que nos movemos en el ámbito de la psicología cognitiva, la cual, frente al reduccionismo conductista que prescinde de los procesos mentales (Pozo, 1990) o que simplemente los niega dejando de lado los procesos internos y «mediacionales» del sujeto, recupera la importancia de dichos procesos mentales en la génesis de la conducta y en la explicación y el análisis de la misma. Eso supone romper el esquema simplista estímulo-respuesta típico del asociacionismo y recuperar la importancia del sujeto en la interpretación y el análisis de los estímulos relevantes para él. El sujeto no se limita a responder a estímulos como los animales, sino que los interpreta y da sentido a la realidad a partir de sus esquemas mentales (De Vega, 1987); por lo que recupera un papel eminentemente activo. Más aún, es el propio sujeto el que, desde una posición constructivista, construye su propio conocimiento de la realidad en un proceso continuo de ajuste y no de correspondencia unívoca, como defendía el asociacionismo (Pozo, 1990).

De esos modos habituales de procesar la información que son los estilos cognitivos realizamos en otro trabajo una clasificación que pretendía ser exhaustiva, al recoger veinte de ellos (Gargallo, 1989). Dos de estos estilos destacan por su popularidad: la *dependencia-independencia de campo* (Witkin y Goodenough, 1985) y la *reflexividad-impulsividad* (Kagan, 1965a, 1965b, 1965c y 1966).

Este último estilo cognitivo se ha convertido ya en un tema clásico dentro de la investigación educativa desde que Kagan (1965a, 1965b, 1965c y 1966), profesor de la Universidad de Harvard, lo conceptualizara como *un constructo teórico bipolar que implica latencia, demora o tiempo previo a la emisión de la respuesta y precisión o exactitud en la elección de dicha respuesta*. Los sujetos reflexivos presentan largas latencias y un bajo número de errores (emplean el tiempo necesario en analizar los requerimientos de la tarea y se equivocan poco), mientras que los impulsivos presentan latencias cortas y un gran número de errores (responden con excesiva rapidez y sin tomarse el tiempo necesario, son poco cuidadosos y se equivocan mucho).

Los orígenes del constructo hay que buscarlos en los trabajos que Kagan y su equipo realizaron en esa época para delimitar estrategias conceptuales y que les llevaron a descubrir una serie de regularidades que acabaron en la conceptualización de nuestro estilo cognitivo.

Las dos variables que acotan el estilo son *el tiempo* (también denominado *latencia, demora o tempo conceptual*), que se emplea en analizar los estímulos o los requerimientos de la tarea o problema, y la *precisión* (exactitud o calidad) del rendimiento. Los reflexivos son cuidadosos y precisos, emplean el tiempo que se requiere para analizar las tareas y cometen pocos errores; mientras que los impulsivos son atolondrados, emplean menos tiempo del necesario y cometen muchos errores (Kagan, 1966).

### ¿Cómo se mide la reflexividad-impulsividad?

Aunque algunos autores (Zakay, Bar-El y Kreitler, 1984) utilizan un amplio repertorio de instrumentos de medida y delimitación de la Reflexividad-Impulsividad, ésta ha sido medida clásicamente con el test de Kagan, el *MFFT* (*Matching Familiar Figures Test* o Test de emparejamiento de figuras familiares). Es éste un test de emparejamiento perceptivo que presenta simultáneamente una figura conocida (modelo) y varias copias (seis en la versión para escolares), que son casi idénticas al modelo, pero que difieren de él en uno o más detalles.

Se solicita al sujeto que elija la alternativa o copia que es exactamente igual que el modelo o estándar (Kagan, 1965a). Al niño se le explican las instrucciones y se le pasan los dos primeros ítems, que son de prueba, para asegurar la comprensión de la tarea. Se toma nota del tiempo que tarda en dar la primera respuesta a cada ítem de los que siguen a los de prueba (seis, doce o veinte, según las variantes del test de los diferentes autores y según la edad de los niños, sean preescolares, escolares o adolescentes) y del número de errores que comete al resolver cada ítem, así como del orden de los mismos. Esto se hace hasta que da con la respuesta adecuada o comete un total de seis errores.

En el test no se da un componente significativo de memoria o razonamiento. Es suficiente con que el sujeto tenga una agudeza visual normal, con que conozca lo que implican las palabras «semejante» y «diferente» y con que quiera resolver la tarea.

Hay distintas versiones del test; lo que ha complicado a veces las investigaciones, las comparaciones y la elaboración de datos normativos. Las tres versiones más usadas han sido la «K» (de *Kindergarten*), para preescolares; la «F» (de *fall*: otoño) y la «S» (de *spring*: primavera), para escolares. La versión para preescolares consta de dos ítems de prueba y de otros 14 ítems, de cuatro alternativas cada uno. Las versiones para escolares constan de dos ítems de prueba y de otros 12, de seis alternativas cada uno. Generalmente se ha usado la forma «F» para analizar a los escolares y la «S» para repetir el análisis varios meses después.

En la actualidad, la versión para preescolares apenas sí se utiliza, y están disponibles una versión para escolares de 6 a 12 años y otra para preadolescentes y adultos (esta última, con dos ítems de prueba y otros 12 ítems, con ocho alternativas cada uno).

Hoy en día, la versión más completa del MFFT es la de Cairns y Cammock, el *MFF20*, o Test de emparejamiento de figuras familiares de 20 ítems (Cairns y Cammock, 1978, 1984 y 1989), que consta de dos ítems de práctica y de otros 20, con seis alternativas cada uno. Los autores, profesores de la Universidad de Ulster, utilizaron ítems propios, junto con otros provenientes de las versiones «F» y «S» de Kagan, así como seis más facilitados por Zelniker. Seleccionaron estos ítems por su mayor capacidad discriminativa (observada tras la aplicación de las pruebas estadísticas pertinentes). Con todo ello, el test ganó en fiabilidad, validez, consistencia y estabilidad frente al MFFT de Kagan. Los datos disponibles avalan estas afirmaciones. Por eso lo utilizamos nosotros en lugar del clásico test de Kagan.

Una vez realizada la prueba, el sujeto es catalogado como reflexivo o impulsivo por el procedimiento de división por la media de su grupo: el sujeto que está por

encima de la media en latencia (o tiempo empleado) y por debajo de la media en errores es considerado como *reflexivo* o lento-exacto. El sujeto que está por debajo de la media en latencia y por encima de la media en errores es considerado como *impulsivo* o rápido-inexacto. Los sujetos que presentan latencias por encima de la media del grupo y cometen errores por encima de la media son catalogados como *lentos-inexactos*, y los que emplean menos tiempo que la media del grupo y cometen errores por debajo de la media se consideran *rápidos-exactos*.

Éstos son los cuatro grupos clásicos que resultan al realizar la tarea del MFFT o del MFF20.

El problema es que un sujeto puede ser impulsivo en un grupo y, quizá, rápido-exacto en otro, dependiendo de las medias de los grupos, ya que únicamente es clasificado con respecto a la media de su grupo de origen. Lo mismo puede ocurrir con los otros grupos en los que pueden ubicarse los individuos de la muestra de la que se trate.

Para paliar este problema se elaboraron los baremos de Salkind para norteamericanos (Salkind, 1978) y los de Cairns y Cammock para niños norirlandeses (Cairns y Cammock, 1984 y 1989). No disponemos, por ahora, de baremos con datos normativos para niños españoles, aunque es una tarea en la que estamos trabajando.

#### *¿Cómo son los niños reflexivos y los impulsivos?*

En cuanto a sus *estrategias de escudriñamiento*, los reflexivos utilizan preferentemente estrategias analíticas y los impulsivos emplean estrategias globales; siendo estos últimos menos cuidadosos y precisos en el análisis de detalles (Drake, 1970; Siegelman, 1969).

En cuanto a la *clase social* de origen, los impulsivos abundan más en la clase baja y los reflexivos, en la clase media (Heider, 1971; Schwebel, 1966; Zucker y Striker, 1968).

En cuanto al *sexo*, no hay diferencias significativas, y cuando éstas existen, son débiles y resultan a favor de las niñas (Cairns y Cammock, 1984 y 1989; Gargallo, 1989; Salkind, 1978).

En cuanto al uso de estrategias que impliquen *metacognición*, los reflexivos superan a los impulsivos. Lo mismo ocurre con la *inhibición motórica*; los reflexivos son más capaces de controlar sus movimientos que los impulsivos.

En cuanto a la *ansiedad*, los reflexivos generan ansiedad por el error (ansiedad adaptativa), es decir, temen cometer errores y son muy cuidadosos. Por contra, los impulsivos generan ansiedad por la competencia (ansiedad inadaptable); se sienten básicamente impotentes para resolver la tarea, ya que no controlan las estrategias pertinentes y quieren «quitársela cuanto antes de encima», aumentando así sus errores y disminuyendo sus latencias (Messer, 1976; Peters y Bernfeld, 1983; Ward, 1968).

Los reflexivos son más *atentos* que los impulsivos y controlan mejor su *agresividad* (como después reflejaremos más detalladamente).

Las *características de la personalidad* fueron estudiadas por Block, Block y Harrington (1974) en una investigación con preescolares, y probablemente sea arriesgado generalizarlas a escolares. Éstas son las categorías que ellos encontraron:

- *Lentos-inexactos*: Agresivos, competitivos, poco sensibles a los demás, no inhibidos; expresan directamente sus frustraciones y conflictos; tienen dificultades para postergar sus gratificaciones y presentan baja tolerancia a las restricciones.
- *Rápidos-exactos*: Inteligentes, populares, alegres, entusiastas, seguros de sí mismos e independientes; se desenvuelven bien en las distintas situaciones.
- *Lentos-exactos o reflexivos*: Razonables, reflexivos, conciliadores, inteligentes, esforzados, populares, algo maduros para su edad; gozan de gran atractivo social.
- *Rápidos-inexactos o impulsivos*: Son más ansiosos, sensibles y vulnerables; en situaciones de estrés tienden a la rigidez y a los estereotipos; son tensos, impopulares, quejumbrosos, aislados y, con frecuencia, víctimas de agresión.

### ¿Cuáles son las causas de la reflexividad-impulsividad?

Entre las distintas teorías al respecto, Kagan y Kogan (1970) han esbozado la más elaborada:

- Posible incidencia de *factores biológicos*: Zelniker y Jeffrey (1979) sugieren que sería la especialización hemisférica la causa de las diferencias entre los impulsivos y los reflexivos. Al hemisferio izquierdo se le atribuye la labor de procesamiento analítico de la información y al derecho, el procesamiento global. Los reflexivos se apoyarían más en el hemisferio izquierdo, y los impulsivos, en el derecho.
- *La ansiedad como posible causa*: Tanto reflexivos como impulsivos generan ansiedad (no sólo los impulsivos, como se pensaba). Lo que ocurre es que en los reflexivos la ansiedad es adaptativa, y en los impulsivos, inadaptable, según hemos visto.
- *Factores motivacionales y expectativas de éxito*: El papel de los factores motivacionales es preferido por Kagan (1976) como determinante de la reflexividad-impulsividad, frente a los estilos de procesamiento, defendidos por Zelniker y Jeffrey (1976 y 1979).
- *Factores culturales*: El tipo de cultura en la que vive un individuo puede ser también un factor importante de cara a delimitar su reflexividad o su impulsividad. En nuestra cultura se da una tendencia en las personas a convertirse en sujetos más prudentes y reflexivos con el paso de los años. Por otra parte, la tendencia a identificar, también en nuestra cultura, la rapidez con la inteligencia favorece la predisposición a responder con precipitación.

Nosotros apostamos por una síntesis de posibles causas, en la que todas las analizadas podrían tener cabida, dando un peso mayor al ambiente y a la educación que a determinantes supuestamente innatos o biológicos. Es decir, la impulsividad *se puede aprender*, como la reflexividad. Al menos, ése es un supuesto nuestro, de partida, que ubica el tema en las coordenadas de la educación.

#### 1. ¿POR QUÉ REDUCIR LA IMPULSIVIDAD?

O dicho con otras palabras: ¿Qué sentido tiene plantearse el incremento de la reflexividad de los sujetos como un objetivo educativo?

Los datos (muy abundantes), que reflejan las muchas implicaciones educativas de la reflexividad-impulsividad, son la respuesta obvia. Kogan (1971) realizó una investigación sobre nueve estilos cognitivos y llegó a la conclusión de que era este estilo el que más conexiones presentaba con el proceso educativo. Veamos algunas de ellas:

*Reflexividad-Impulsividad (R-I) y atención:* Diversos estudios experimentales confirman que los niños reflexivos son más atentos que sus compañeros impulsivos (Ault, Crawford y Jeffrey, 1972; Campbell, 1973; Schwartz y Tursky, 1969; Welch, 1973; Zelniker, 1979).

*R-I y metacognición:* Los reflexivos son más capaces de usar y elaborar estrategias metacognitivas que los impulsivos (Borkowski, Peck, Reid y Kurtz, 1983; Cameron, 1984).

*R-I y capacidad para inhibir y controlar movimientos:* Los reflexivos se muestran más capaces de inhibir y controlar sus movimientos que sus compañeros impulsivos; aspectos básicos en los primeros años de la escolaridad, en los inicios de la lecto-escritura y en el desempeño escolar cotidiano (Harrison y Nadelman, 1972; y Messer, 1976).

*R-I y rendimiento académico:* Hay datos acerca del hecho de que los sujetos reflexivos logran mejores calificaciones que sus compañeros impulsivos (Gargallo, 1991; Keogh y Donlon, 1972; Messer, 1970).

*R-I y habilidad lectora:* Parece ser que los alumnos reflexivos aprenden a leer antes y leen mejor que sus compañeros impulsivos (Egeland, 1974; Hall y Russell, 1974; Roberts, 1979).

*R-I y solución de problemas:* Los reflexivos son más expertos en la resolución tanto de problemas del ámbito exclusivamente académico como de problemas de la vida cotidiana. Son más capaces de generar diversas alternativas de solución y de analizar los pros y los contras, así como las consecuencias de las diferentes alternativas disponibles (Borkowski, Peck, Reid y Kurtz, 1983; Messer, 1976; Peters y Bernfeld, 1983; Zakay, Bar-El y Kreidler, 1984).

Podríamos continuar analizando las relaciones de la R-I con el *autocontrol*, con la *agresividad* o con la *conducta moral*, y la conclusión sería que los niños reflexivos superan a sus compañeros impulsivos de iguales edad y nivel educativo en la práctica totalidad de los aspectos estudiados.

El niño reflexivo se muestra más capaz que el impulsivo a la hora de responder adecuadamente a los diversos requerimientos que las tareas académicas y la vida misma presentan; por lo que tiene más éxito, consigue una mejor adaptación y, como suma de todo ello, es más feliz.

Entonces, cabe plantear el incremento de la reflexividad como un *objetivo educativo* o, lo que es lo mismo, proponer la reducción de la impulsividad en el niño y en el aula como objetivo de aprendizaje. Si intervenimos en la educación para ayudar al niño impulsivo a hacerse más reflexivo, le facilitaremos una mayor adaptación a las exigencias que le plantea la sociedad dentro del proceso de optimización continua y

de acercamiento progresivo al *pattern* pretendido (que constituye una característica fundamental del proceso educativo).

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS GENERALES DE TRABAJO

Partiendo de la constatación de las muchas implicaciones que este estilo cognitivo presenta en las áreas de la conducta, de la personalidad y del aprendizaje (algunas de las cuales se han reseñado antes), así como de los trabajos previos existentes orientados a incrementar la reflexividad de los sujetos (de los que luego haremos mención), nos planteamos como objetivo general de las dos experiencias (a las que luego haremos referencia) la mejora de la reflexividad de los sujetos en el aula, con la elaboración para ello de programas de intervención pertinentes.

Pensábamos, además, que esto era factible dentro de la clase y del horario escolar y a través de los profesores que trabajaban diariamente con los niños. Ésta era una parte fundamental de nuestra hipótesis de trabajo, que luego, en la exposición de las dos experiencias, se explicitará y concretará, incluyendo, además, otros aspectos básicos.

## 3. TRABAJOS Y PROGRAMAS PREVIOS DE MODIFICACIÓN DEL ESTILO COGNITIVO. PRINCIPALES TÉCNICAS

Las dos variables que acotan el estilo cognitivo R-I son, como ya hemos mencionado, el *tiempo*, la *demora o latencia* y la *precisión o exactitud*.

Diversos programas y trabajos previos han intentado mejorar la reflexividad de los sujetos, con resultados unas veces esperanzadores, y otras, no tan brillantes. Así y todo, ha sido bastante usual la falta de perdurabilidad de los resultados positivos.

a) Una técnica muy utilizada, que ha sido la base de diversos programas, es la *demora forzada*. Consiste en obligar al sujeto a tomarse un tiempo previamente fijado antes de emitir la respuesta al problema o estímulo presentado. La casi totalidad de los estudios refieren un éxito notable en el incremento del tiempo de latencia, pero no en la disminución del número de errores (Gaines, 1971; Heider, 1971; Kagan, Pearson y Welch, 1966; Schwebel, 1966). No basta, pues, con emplear más tiempo, sino que éste ha de ser rentable, de modo que los errores disminuyan.

b) El uso de *reforzadores*, utilizados de manera exclusiva en algunos programas y como técnica de apoyo en otros (programas que no se reducían al uso de reforzadores), consigue, con bastante generalidad, incrementar el tiempo de latencia, pero no disminuir la tasa de errores (Briggs, 1968; Heider, 1971; Scher, 1971; Weinberg, 1969); excepto en algunos casos, en los que el uso de reforzadores tangibles, como dulces y caramelos, obtiene buenos resultados en la disminución de los errores (Errickson, Wyne y Routh, 1973) y en el cambio del patrón de respuesta típico de los impulsivos, que es global, a un patrón analítico, típico de los reflexivos (Loper, Hallahan y McKinney, 1982).

c) Otros programas se han servido del *modelado o aprendizaje observacional*. De nuevo, es relativamente fácil enseñar a los niños a emplear más tiempo por medio del modelado, pero es mucho más difícil y menos usual disminuir los errores por este medio (Kagan, Pearson y Welch, 1966; Yando y Kagan, 1968).

Los mejores resultados, en este sentido, se han obtenido utilizando modelos que verbalizaban la estrategia reflexiva empleada. En estos casos se ha conseguido incrementar las latencias y disminuir los errores (Cohen y Przybycien, 1974; Debus, 1970 y 1976; Denney, 1976; Meichenbaum y Goodman, 1971; Ridberg, Parke y Hetherington, 1971).

d) El problema no radica solamente en dedicar más tiempo, sino también en emplearlo eficazmente. Por eso, poco a poco se ha ido pasando del énfasis inicial puesto en las latencias a la insistencia actual en las *estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento*. Este tipo de adiestramiento se ha revelado como el más eficaz, comparado con la demora forzada, el uso de reforzadores o la motivación (Cow y Ward, 1980; Debus, 1976; Egeland, 1974; Heider, 1971; Meichenbaum, 1971 y 1981; Meichenbaum y Goodman, 1969 y 1971; Zelniker, Jeffrey, Ault y Parsons, 1972; Zelniker y Oppenheimer, 1974 y 1976).

Más adelante haremos referencia a los procedimientos de este tipo que nosotros utilizamos e incorporamos a nuestros programas.

e) Por último nos referiremos al *entrenamiento en solución de problemas*. Zakay, Bar-El y Kreidler (1984) utilizaron tres tipos de tratamiento para mejorar la reflexividad: el *BT* (*Belief Treatment* o tratamiento de pensamiento), que ponía el énfasis en discutir el sistema de pensamiento de un hipotético niño reflexivo comparando sus pensamientos con los de los participantes en la experiencia; el *PT* (*Plan Training* o plan de entrenamiento), que entrenaba en una técnica de solución de problemas, enseñando a dar múltiples alternativas para resolver un hipotético problema planteado mediante la anticipación de consecuencias positivas y negativas de la elección y la evaluación, antes de elegir la mejor; y el *CT* (*Combined Treatment* o tratamiento combinado), que combinaba ambos tratamientos.

El *PT* obtuvo mejores resultados que cualquiera de los otros programas. Además, constataron los autores la perdurabilidad de los resultados ocho semanas después y la generalización de los efectos.

Después de analizar, pues, la tecnología disponible y los diversos programas de intervención previos a los nuestros, nos propusimos elaborar programas de acción educativa que integrasen, de forma equilibrada, las técnicas más eficaces, de cara a conseguir la mejora de la reflexividad y la perdurabilidad de los efectos positivos (aspecto nada usual en el contexto de las investigaciones sobre R-I).

#### 4. PROCEDIMIENTO

Hemos partido siempre de la realidad concreta del aula, de la experiencia profesional docente. La observación (en un principio, incidental y asistemática, y luego,

rigurosa y sistemática) nos ha hecho constatar una serie de signos claros de impulsividad en un porcentaje amplio de los alumnos de EGB: sujetos que responden a las cuestiones, los problemas o los requerimientos de la tarea con excesiva rapidez y sin tomarse el tiempo necesario para analizar las exigencias de la misma y sus posibles soluciones alternativas; alumnos que, incluso antes de haber concluido las instrucciones del profesor, ya están pidiendo aclaraciones sobre lo que no han sido capaces de escuchar con atención; sujetos que obtienen bajos rendimientos en pruebas y exámenes porque no leen con cuidado los enunciados (posteriormente demuestran en la pizarra, con un examen más cuidadoso y guiados por el profesor, que saben solucionar esas cuestiones); niños que no responden a la segunda parte de una pregunta o cuestión simplemente porque no se percatan de que estaba allí; bajo rendimiento en pruebas y exámenes por no repasar las tareas y no agotar el tiempo concedido para ellas, etc.

Ante estos problemas, no basta con decirle al niño que no sea tan impulsivo, o que sea más cuidadoso; hay que «enseñarle» a ser más reflexivo de una manera explícita, guiándolo en el proceso, programando la enseñanza de la reflexividad en el aula y diseñando estrategias y tecnología adecuadas al respecto. En esta línea se inscriben nuestros dos programas de acción-intervención educativa.

Para evitar equívocos, presentamos las dos experiencias por separado.

#### 4.1. *Primera experiencia*

##### 4.1.1. Hipótesis

Los sujetos de los grupos experimentales y los de los grupos de control tienen niveles similares de reflexividad-impulsividad en el pretest, antes de la intervención (no existe diferencia significativa de medias ni en errores ni en latencias), y por efecto de la aplicación del programa de intervención, tal diferencia se producirá de modo estadísticamente significativo a favor de los grupos experimentales, que emplearán más tiempo de análisis (latencia) y cometerán menos errores que los sujetos de los grupos de control (Gargallo, 1985 y 1987), en el postest.

##### 4.1.2. Desarrollo de la experiencia

La *muestra* de esta primera experiencia estaba formada por 92 alumnos de 5.º y 6.º de EGB de dos colegios públicos de Picassent, municipio agro-industrial de la provincia de Valencia. La clase social de procedencia era media-baja.

Los grupos experimentales (seleccionados al azar) fueron 5.º A (N = 23) y 6.º A (N = 23). Los grupos de control fueron 5.º B (N = 24) y 6.º B (N = 22), asignados, como los primeros, al azar a la condición de control al inicio de la investigación.

En esta primera experiencia fue únicamente el *experimentador* el conductor de la investigación.

Como *instrumento de medida* utilizamos el *MFF20* de Cairns y Cammock (1978, 1984 y 1989) porque, aunque implica más tiempo, y más trabajo, por tanto, que el

MFFT de Kagan por el mayor número de ítems, los datos disponibles corroboran una fiabilidad, una consistencia y una estabilidad superiores en el MFF20 que en el MFFT.

En cuanto al *tiempo*, la experiencia nos ocupó casi un curso escolar completo (1984-1985). Después de elaborar el programa de intervención —del que enseguida haremos mención—, pasamos el pretest a los cuatro grupos en la segunda quincena de enero de 1985 y en la primera semana de febrero. Comenzamos el tratamiento a mediados de febrero y concluimos en los primeros días del mes de abril. Inmediatamente después de acabar la aplicación del programa de intervención, se pasó a los alumnos de los cuatro grupos el postest (en las tres primeras semanas de mayo): a los dos experimentales, sobre los que había recaído la aplicación del programa, y a los dos de control, sobre los que no se había intervenido.

Entre la primera y la segunda aplicación del MFF20 media un intervalo temporal de alrededor de cuatro meses; intervalo que, en el contexto de las investigaciones sobre R-I, se considera medio-alto.

La presencia de las vacaciones de verano y el traslado del autor de esta investigación a otro centro docente de la ciudad de Valencia imposibilitaron un seguimiento posterior, que hubiera sido deseable.

Se llevaron a cabo 27 *sesiones de entrenamiento*, que ocuparon desde mediados de febrero de 1985 a últimos de abril del mismo año, según hemos referido antes. Se dieron tres sesiones semanales, excepto en la última parte del programa, en la que, para corregir o paliar la interrupción efectuada con motivo de las vacaciones de Semana Santa, se intensificaron las sesiones, dándose cuatro semanales.

Casi la totalidad de las sesiones se dio durante el horario lectivo de los alumnos y una pequeñísima proporción (cuando lo exigieron las circunstancias), durante la sexta hora de permanencia del profesorado en el centro (12-13 horas); pero insistimos en que esto fue coyuntural, ya que el programa estaba ideado para ser aplicado en horario escolar, y ésta fue la tónica general.

El experimentador (que era profesor de los dos grupos experimentales), de acuerdo con unas *estrategias* muy perfiladas, recogidas en el programa de intervención (Gargallo, 1987), conducía las sesiones (ayudándose en ocasiones de modelos pertenecientes a los cursos superiores del colegio), dirigía la realización de los ejercicios, aplicaba los reforzadores pertinentes (a los que luego aludiremos), corregía en clase los ejercicios delante de los alumnos (verbalizando las estrategias reflexivas utilizadas para resolverlos), asignaba las puntuaciones estipuladas previamente según la ejecución de los sujetos y llevaba nota, en una hoja o cuaderno de registro, de las ausencias e incidencias, así como de las sesiones y puntuaciones de los alumnos.

#### 4.1.3. El programa de intervención

Buscábamos incidir en las dos variables del constructo *estilo cognitivo R-I*:

- El *tiempo conceptual*, o la *latencia o demora*, para incrementarlo.

- La *precisión o exactitud*, para incrementar los aciertos y disminuir los errores; mejorando, así, la calidad del rendimiento.

Utilizamos para ello una serie de técnicas, ejercicios y estrategias fundamentados científicamente, seleccionados entre los que mostraban un mayor grado de eficacia en la literatura y adaptados a nuestro contexto, con la incorporación de los últimos hallazgos.

Como los trabajos y programas de modificación del estilo cognitivo pecaban, algunos de ellos, de unilaterales (por incidir sólo en un polo del constructo) y como la mayoría de ellos no refería la perdurabilidad y la estabilidad de los logros positivos, buscábamos corregir los déficits con la integración de las diversas técnicas, de forma equilibrada, en un programa de intervención aglutinador que reforzase las dos variables del constructo y cuyo objetivo final era, además de la mejora, la perdurabilidad de la misma. (Ya hemos hecho referencia al hecho de que cuestiones ajenas al diseño, relativas a la movilidad profesional del investigador, impidieron ese seguimiento deseable, que, por tanto, se posponía para un programa ulterior.)

Éstas fueron las *técnicas* que utilizamos:

#### 4.1.3.1. Demora forzada

Consiste en obligar a los alumnos a que se tomen el tiempo necesario antes de dar la respuesta al problema, ejercicio o estímulo presentado. Exigimos un tiempo mínimo para la realización de los ejercicios de los que constaba el programa, antes del cual no se podía emitir ninguna respuesta o no se podía dar por concluido el ejercicio.

Nos basamos en los datos de Gaines (1971), Heider (1971), Kagan, Pearson y Welch (1966) y Schwebel (1966).

Utilizamos la mediación verbal (claras instrucciones verbales) y el modelado participativo (un alumno mayor entrenado y el profesor experimentador) para lograrla.

#### 4.1.3.2. Enseñanza de estrategias cognitivas adecuadas de escudriñamiento y análisis de detalles

No se trata sólo de que el sujeto emplee más tiempo en resolver la tarea, sino de que también saque más rendimiento a ese mayor periodo de latencia. Hemos de enseñarle, pues, a escudriñar cuidadosamente los detalles, presentándole de una manera clara las estrategias disponibles para ello.

Hay abundantes datos que avalan la eficacia de esta tecnología: Cow y Ward (1980), Debus (1976), Egeland (1974), Heider (1971), Meichenbaum (1981), Meichenbaum y Goodman (1969 y 1971), Solís-Cámara (1985), Solís-Cámara y Solís-Cámara (1987), etc.

Utilizamos el procedimiento diseñado por *Egeland* (1974), que enseña al sujeto a mirar el modelo y todas las variantes del mismo (es un procedimiento diseñado, en principio, para tareas de emparejamiento similares a las del MFFT), a trocear el modelo en las partes que lo componen, a comparar cada uno de los fragmentos del modelo con las variantes existentes (teniendo bien clara la cuestión de cuál es la forma correcta del fragmento considerado), a buscar semejanzas y diferencias en las distintas variantes con respecto al fragmento seleccionado en cada momento, a eliminar las alternativas que difieren del modelo en esos fragmentos que se comparan y a continuar eliminando variantes hasta que sólo quede una como correcta.

Para entrenar a los sujetos en esta técnica empleamos la mediación verbal, el modelado participativo (el profesor y un alumno mayor entrenado) y reforzadores positivos y negativos (reconocimiento social o crítica constructiva).

#### 4.1.3.3. Autoinstrucciones. Enseñanza de estrategias de autocontrol verbal por medio del habla interna

Se basan en el papel del lenguaje como modulador de la conducta, en lo que Luria denominó función directiva del habla. Se trata de enseñar a los niños a usar el lenguaje interno como regulador de la conducta y como fuente de autocontrol.

De la eficacia de este tipo de técnicas, así como de su base teórica, hay abundancia de datos disponibles: Cow y Ward (1980), Luria (1959 y 1961), Meichenbaum (1971 y 1981), Meichenbaum y Goodman (1969 y 1971) y Vygotsky (1962).

Utilizamos el procedimiento diseñado por *Meichenbaum*, que (por ser universalmente conocido) no vamos a repetir aquí. Únicamente queremos precisar que utilizamos un procedimiento gradual, enseñando los pasos de los que se compone: primero, con dirección verbal externa por parte del profesor, partiendo del modelado en el que el profesor realiza la tarea hablándose a sí mismo; pasando luego a la autodirección por parte de los niños mediante el habla externa; y continuando con la autodirección por cuchicheo, hasta llegar al habla interna, privada o inaudible (autoinstrucción encubierta).

#### 4.1.3.4. Modelado participativo

Es usado en todos los ejercicios junto con las demás técnicas y como base para enseñarlas. Utilizamos el modelado participativo por disponer de datos que avalan su mayor eficacia, en comparación con la que se consigue con el modelado no participativo: Cohen y Przybycien (1974), Craighead, Kazdin y Mahoney (1981), Debus (1970 y 1976), Denney (1972), Meichenbaum (1971 y 1981), Meichenbaum y Goodman (1969 y 1971), Ridberg, Parke y Hetherington (1971) y Yando y Kagan (1968).

Empleamos como modelos a alumnos mayores entrenados, además del profesor, que era el modelo natural tanto en los ejercicios del programa y en su corrección como en la marcha normal de la clase.

#### 4.1.3.5. Reforzadores

El refuerzo contingente a la realización de la conducta se ha mostrado sumamente eficaz para incrementar el tiempo de latencia y también, aunque en menor grado, para disminuir los errores: Briggs (1968), Briggs y Weinberg (1973), Errickson, Wyne y Routh (1973), Heider (1971), Kendall y Finch (1979), Loper, Hallahan y McKinney (1982), Peters y Rath (1983), Yap y Peters (1985), etc.

Para reforzar de modo contingente la ejecución de los alumnos se utiliza en cada ejercicio la aprobación social y la crítica constructiva, y se anima a la mejora a los que cometen errores. La mediación verbal se halla, pues, siempre presente.

En el capítulo del *refuerzo positivo* se establece un sistema de puntos que se obtienen por ejecutar sin ningún error los ejercicios del programa (uno por ejercicio) y que son canjeables por recompensas tangibles al final del mismo.

Como *refuerzo negativo*, además de la crítica constructiva del profesor a las ejecuciones incorrectas, se utiliza la técnica del coste de respuesta: Si se cometen errores en cinco sesiones seguidas (lo que no ocurrió jamás), se emplea tiempo del recreo en repasar esos ejercicios equivocados con el profesor.

#### 4.1.4. Resultados

Tal y como se había previsto en la hipótesis, no se encontraron diferencias significativas entre medias ni en los errores ni en las latencias entre los grupos experimentales y los de control antes de la intervención: en el pretest se dieron niveles similares de reflexividad-impulsividad.

Sí que se encontraron diferencias significativas entre medias en el postest (inmediatamente después de concluir la aplicación del programa) entre los grupos experimentales y los de control tanto en las latencias ( $F$  del ANOVA = 28,04,  $p < 0,01$ ) como en los errores ( $F$  del ANOVA = 13,14,  $p < 0,01$ ), y a favor de los grupos experimentales, que se habían hecho más reflexivos: Empleaban más tiempo que los de control en analizar cuidadosamente los detalles y cometían menos errores que ellos.

El programa se había revelado, pues, eficaz en la consecución del objetivo fundamental y la hipótesis formulada se había confirmado.

### 4.2. *Segunda experiencia*

#### 4.2.1. Hipótesis

El segundo programa de intervención, diseñado para el actual Ciclo Superior de EGB y aplicado en 8.º, era algo más complejo que el primer programa, ya que, entre otros aspectos, con él se pretendía valorar la *consistencia* de los resultados positivos logrados como fruto del programa a través de un seguimiento de cuatro meses (en el supuesto de que aquéllos se produjeran), así como la incidencia de la R-I sobre el *rendimiento académico*.

Ya referimos el hecho, bastante generalizado, de la falta de perdurabilidad de los resultados obtenidos por los diversos programas previos al nuestro. Pensábamos que nuestro programa, por la integración de diversas técnicas, adecuadas al efecto, subsanaría estos problemas.

La hipótesis se planteaba, pues, en los siguientes términos:

- Los sujetos de los grupos experimentales y los de los grupos de control obtendrían niveles similares de reflexividad-impulsividad en el pretest (antes de la intervención). No existiría diferencia significativa de medias.
- En un primer posttest se producirían diferencias significativas entre las medias, a favor de los sujetos experimentales, por efecto de la aplicación del programa de intervención. Éstos se harían más reflexivos (emplearían más tiempo y cometerían menos errores) que los de control. Esto se corroboraría inmediatamente después de la aplicación del programa.
- En un segundo posttest (aplicado unos cuatro meses después de concluir la aplicación del programa) continuaría la diferencia significativa entre las medias a favor de los grupos experimentales, que seguirían siendo más reflexivos que los de control. La mejora sería, pues, consistente.
- Con respecto al rendimiento académico, pensábamos que los sujetos reflexivos obtendrían mejores calificaciones que los impulsivos y que los sujetos que incrementasen su reflexividad mejorarían también sus calificaciones.

#### 4.2.2. Desarrollo de la experiencia

La *muestra* estaba formada por 201 sujetos de 8.º de EGB de cinco colegios públicos diferentes: tres de la provincia de Valencia, uno de la de Castellón y uno de la de Teruel. En cada colegio se estableció de forma aleatoria igual número de grupos experimentales y de control y se determinó el mismo número de alumnos en cuatro de los cinco colegios y un número muy similar en el quinto para cada uno de los grupos, experimentales o de control; 98 alumnos pertenecían a grupos experimentales y 103 a grupos de control. Había 107 chicos y 94 chicas. Insistimos en que las condiciones de control o experimental se asignaron al azar a los sujetos y a los grupos al comienzo de la investigación. Los grupos eran doce, seis experimentales y seis de control. Cuatro de estos grupos eran una clase completa. Los otros ocho eran grupos «mosaico», elegidos de modo aleatorio para el grupo experimental y para el grupo de control al comienzo de la experiencia; no constituían una clase completa, sino sólo parte de la misma.

La clase social de procedencia era media o media-baja, y el medio, rural o urbano. El ámbito laboral de los padres barría prácticamente todo el espectro social, exceptuando lo que se considera clase alta. Esto favorece la generalización de los resultados al conjunto de la población.

Esta segunda experiencia fue compartida por cinco *experimentadores* diferentes (cada uno, en uno de los cinco colegios), para evitar efectos de sesgo por la «posible,

aunque no deseada», presión que el autor de la investigación pudiese ejercer sobre los alumnos de manera inconsciente y para evitar que las expectativas que pudiese crear (efecto Rosenthal) diesen lugar a una manipulación encubierta de la investigación y de sus resultados. Todos ellos eran profesores de escuelas públicas y estaban concluyendo estudios universitarios de Ciencias de la Educación.

Queremos precisar que la elección del método de generación de grupos «mosaico» se hizo porque los considerábamos suficientemente significativos para la valoración general del programa de intervención y por el tiempo y la dedicación que precisaba la investigación (se requerían tres aplicaciones del test MFF20 —con una media de 20 minutos por aplicación— en diferente tiempo y a cada uno de los sujetos de la investigación). Así, se facilitaba la labor de los profesores-experimentadores que se habían comprometido en la investigación, ya que, aparte de las tres aplicaciones del test, había que desarrollar el programa y corregir los ejercicios del mismo; y aunque se trataba de un programa sencillo, precisaba tiempo y dedicación. Esto hizo que dos de los profesores, que se habían comprometido a llevarlo a cabo, desistieran de su empeño después de haber avanzado en más de la mitad del programa y de haber recibido el material pertinente.

Como *instrumento de medida* utilizamos el MFF20 de Cairns y Cammock (1978, 1984 y 1989), por las razones expuestas anteriormente.

Esta experiencia nos ocupó el *tiempo* de un curso escolar completo (1986-87). Después de tomar contacto con los otros cuatro experimentadores al comienzo del curso (fueron cinco en un principio, pero, como ya hemos dicho, dos de ellos no concluyeron la experiencia), de entregarles el material pertinente y de explicarles el diseño y las estrategias (aclarándoles las dudas que planteaban), se efectuó una primera aplicación del MFF20 (pretest) en la segunda quincena de noviembre de 1986. A continuación tuvieron lugar las sesiones de aplicación del programa de intervención, durante los meses de diciembre de 1986 y de enero y febrero de 1987. La segunda aplicación del MFF20 (primer postest) se realizó en la primera quincena de marzo, inmediatamente después de concluir la aplicación del programa. Entre la segunda quincena y finales de junio de 1987 se aplicó de nuevo el MFF20 a todos los sujetos de la experiencia (segundo postest).

Entre las distintas aplicaciones del test mediaba un intervalo temporal de alrededor de cuatro meses, periodo que, como hemos dicho antes, se considera medio-largo en el contexto de las investigaciones sobre R-I. El primer postest, efectuado inmediatamente después de acabar las sesiones de intervención, pretendía calibrar los efectos inmediatos de ésta; y el segundo, casi cuatro meses después, comprobar la perdurabilidad y la consistencia de los resultados.

El programa constaba de 30 *sesiones de entrenamiento*, que (a razón de tres semanales) se aplicaron entre los meses de diciembre de 1986 y febrero (completo) de 1987.

Las sesiones se dieron durante el horario lectivo de los alumnos como norma general. Sólo coyunturalmente, por necesidades ajenas al programa (fiestas, falta de horas lectivas disponibles para el profesor experimentador...), se dieron algunas de ellas durante la sexta hora de permanencia del profesorado en el centro (entre las 12.00 y las 13.00 horas).

Las *estrategias*, perfectamente delimitadas y recogidas en el programa de intervención (Gargallo, 1989), son prácticamente idénticas a las del primer programa, exceptuando el recurso al modelado en el que intervenían alumnos mayores entrenados; procedimiento que aquí no se dio porque los alumnos de 8.º que participaban en el experimento eran los alumnos mayores de los centros. Por tanto, no repetiremos lo obvio, ya reflejado en el programa anterior.

#### 4.2.3. El programa de intervención

El planteamiento era el mismo que en el primer programa, el cual ya se había revelado eficaz. Los 30 ejercicios de las 30 sesiones eran ejercicios sencillos, no referidos a contenidos propiamente del curso en cuestión. Eran tareas que, como en el primer programa, tenían en común la incertidumbre en la respuesta, que no era inmediatamente obvia y requería, por tanto, un análisis cuidadoso de los detalles y de las exigencias que planteaba a los sujetos para obtener la solución correcta. Eran el pretexto para engarzar las técnicas que, del repertorio disponible, se habían mostrado más eficaces en la literatura consultada (Gargallo, 1987 y 1989). Con estos ejercicios pretendíamos, como con los del primer programa, enseñar la reflexividad.

Utilizamos las mismas *técnicas* que en el primer programa, añadiendo algunos matices y ciertas novedades provenientes de la literatura recientemente disponible. Haremos, por tanto, referencia exclusivamente a las novedades.

##### 4.2.3.1. Estrategias de escudriñamiento y análisis de detalles

Seguimos utilizando el modelo de Egeland (1974) para su enseñanza, pero lo complementamos con el procedimiento diseñado por *Debus* (1976). *Debus* pensaba que para enseñar la estrategia reflexiva, había que hacerla explícita: El profesor, o una persona entrenada en reflexividad, iba analizando cuidadosamente los detalles en ejercicios de emparejamiento y verbalizaba todos los pasos que daba; haciendo así explícitos y claros los componentes encubiertos de la estrategia reflexiva. Realizaba también señales o marcas donde convenía.

*Debus* enseñó su procedimiento con modelado participativo, y los datos de su estudio resultaron especialmente relevantes por cuanto corresponden a prácticamente el único estudio que refiere efectos duraderos del entrenamiento y una cierta generalización de estrategias reflexivas ocho meses después de haber concluido el programa.

##### 4.2.3.2. Plan de entrenamiento en resolución de problemas de respuesta abierta

*Zakay, Bar-El y Kreidler* (1984) pretendieron calibrar la eficacia de tres tipos de tratamiento para mejorar la reflexividad (según hemos referido antes): el *BT* (tratamiento de pensamiento), el *PT* (plan de entrenamiento) y el *CT* (tratamiento combinado, que integraba los anteriores). El segundo tratamiento, el *PT* (un programa de entrenamiento en resolución de problemas de respuesta abierta que enfatiza la pro-

ducción de múltiples alternativas de solución y el análisis de sus posibles consecuencias positivas y negativas antes de quedarse con la solución que, en términos de costo, riesgo y precio, se considere como la mejor), se reveló como el más eficaz de los tres, a pesar de la hipótesis de los autores, quienes pensaban que el primer tratamiento, que se basaba en la enseñanza del sistema de pensamiento de un hipotético niño reflexivo, sería superior en resultados a los otros dos.

Además, los resultados mostraron una perdurabilidad de ocho semanas después de finalizado el tratamiento. Por eso incorporamos esta técnica a nuestro segundo programa de intervención.

#### 4.2.4. Resultados

Vamos a analizar los diversos aspectos previstos en la hipótesis:

- Tal y como se había predicho, no se encontró diferencia significativa de medias ni en los errores ni en las latencias entre los grupos experimentales y los de control en el pretest, antes de la aplicación del programa de intervención: Ambos tipos de grupos tenían niveles similares de R-I. La F del ANOVA fue de 2,77 para los errores y de 0,02 para las latencias; no significativas, por consiguiente.
- Inmediatamente después de concluir la aplicación del programa, en un primer postest, se encontraron diferencias significativas entre las medias tanto en los errores (F del ANOVA = 21,04,  $p < 0,01$ ) como en las latencias (F del ANOVA = 35,05,  $p < 0,01$ ) a favor de los grupos experimentales, que se habían hecho más reflexivos: Cometían menos errores y empleaban más tiempo (latencia) en el análisis de la prueba que los sujetos de los grupos de control.
- En un segundo postest (unos cuatro meses después), que pretendía calibrar la perdurabilidad y la consistencia de los logros obtenidos con la aplicación del programa (extremo, éste, nada usual en las investigaciones sobre R-I), encontramos de nuevo diferencias significativas entre las medias tanto en los errores (F del ANOVA = 35,94,  $p < 0,01$ ) como en las latencias (F del ANOVA = 27,2,  $p < 0,01$ ), a favor de los grupos experimentales, que seguían siendo más reflexivos que los de control (empleaban latencias más largas y cometían menos errores), por efecto de la aplicación del programa (recordemos que en el pretest no había diferencia significativa de medias).
- ¿Qué decir de las relaciones de la R-I con el *rendimiento académico*? Habíamos supuesto que los sujetos reflexivos obtendrían mejores calificaciones que los impulsivos, y esto se cumplió. Comparando las calificaciones en Lenguaje y en Matemáticas, encontramos una F del ANOVA de 47,8, significativa al nivel de confianza del 99 por 100 ( $p < 0,01$ ), a favor de los sujetos reflexivos, cuyas calificaciones superaban las de sus compañeros impulsivos.

Sin embargo, el otro aspecto de la hipótesis que habíamos previsto respecto al rendimiento académico no se cumplió. Los sujetos que incrementaron su reflexividad no incrementaron paralelamente sus calificaciones, de modo significativo respecto a los que no mejoraron en reflexividad, después de la aplicación del programa.

Queremos referir que, analizando las calificaciones de los sujetos experimentales y las de los sujetos de control después de la intervención en Lenguaje y Matemáticas (dos evaluaciones de cada), no encontramos diferencias significativas entre las medias. Los sujetos de control obtuvieron una media de 23,06 puntos (es la puntuación media de los sujetos en cuatro calificaciones, dos de Lenguaje y dos de Matemáticas) y los experimentales, una media de 24,09. La F del ANOVA fue de 3,14, cercana al nivel de confianza del 95 por 100, pero sin llegar a él; por tanto, no significativa estadísticamente.

Así y todo, sí que se dio una tendencia consistente en los sujetos sometidos al programa de intervención a mejorar sus calificaciones, en comparación con los que no habían sufrido tal intervención. Los sujetos de control habían obtenido una media en las calificaciones de 23,32 antes de la intervención y de 23,06 después de la misma. La media en las calificaciones de los sujetos experimentales fue de 23,33 antes de la intervención y de 24,09 después de la misma. Una observación atenta revela que antes de la intervención, los sujetos de control y los experimentales tenían una media de calificaciones casi exactamente igual: los «controles», de 23,32, y los experimentales, de 23,33. Después de la intervención, los de control obtuvieron una media de 23,06 (con un ligero descenso respecto a la media de notas anterior), y los experimentales, de 24,09 (mejorando en mayor proporción).

Observamos, pues, que partiendo de unas medias casi exactamente iguales, los experimentales obtienen posteriormente una media de calificaciones que supera en algo más de un punto la de los sujetos de control. Así y todo, queremos insistir en que la diferencia no es estadísticamente significativa.

Esto resulta congruente con los datos de diferentes investigadores que refieren una relación moderada entre la R-I y el rendimiento académico. De todas formas, y a la vista de los resultados que hemos mostrado respecto a la superioridad de las calificaciones de los reflexivos, éste constituye un aspecto en el que valdría la pena seguir trabajando, y que no consideramos en absoluto zanjado.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo se inscribe en una línea fundamentalmente educativa y posibilista que defiende que las consistencias de conducta se pueden modificar por la vía educativa y en el ámbito escolar, con programas diseñados al efecto. Nos hemos centrado en la temática de los estilos cognitivos (consistencias entendidas como modos habituales de procesar la información por parte de los sujetos) y, entre ellos, en el que más implicaciones educativas y más conexiones con las áreas de la personalidad y la conducta presenta: la reflexividad-impulsividad.

Una vez delimitadas con claridad las variables que integran el estilo y sus legalidades de proceso, se trata de construir o seleccionar la tecnología educativa pertinente, integrándola en programas de intervención.

Los dos programas que nosotros elaboramos y aplicamos demostraron su eficacia. El seguimiento, que, por diversas circunstancias, fue imposible en el primer diseño experimental, se llevó a cabo en el segundo para determinar la *consistencia* y la *perdurabilidad* de los resultados.

Queremos insistir en que sí se dio consistencia casi cuatro meses después de la intervención, y esto no es nada usual en el contexto de las investigaciones sobre R-I.

Es más, es un aspecto esencial que suele faltar en la mayoría de los programas de intervención disponibles relativos a temas educativos o a problemas concretos: hiperactividad, atención, rendimiento, problemas de conducta, etc. Es prácticamente unánime la constatación de resultados positivos casi «milagrosos» inmediatamente después de la aplicación de los programas (o, al menos, ésa suele ser la interpretación de los autores), pero no hay datos disponibles de lo que ocurre cuando pasan unas semanas o unos meses tras la finalización del programa, período en el que lo más normal es que los resultados se difuminen y se tienda a los comportamientos anteriores.

No es éste nuestro caso, ya que, conscientes de la importancia del seguimiento posterior y deseosos de actuar con seriedad y rigor metodológico, llevamos un control de la consistencia y la perdurabilidad de los resultados hasta donde nos fue posible.

Es, pues, posible e incluso deseable modificar el estilo cognitivo hacia una mayor reflexividad. Con ello conseguiremos dotar a los sujetos (porque no disponen de ellas) de estrategias cognitivas adecuadas para una mejor adaptación a la vida escolar y para conseguir más éxito en ella y, así, fortalecer su autoestima; en último término, conseguiremos darles más oportunidades para ser felices como personas integradas. El impulsivo tiene demasiados problemas y demasiadas experiencias repetidas de fracaso como para serlo.

Además, los datos (modestos, eso sí) de una cierta transferencia del incremento de la reflexividad operado en los grupos experimentales (frente a los de control) al rendimiento académico, con la ligera mejoría que se produjo en los sujetos de la experiencia (recordemos que pertenecían a cinco colegios diferentes, con cinco experimentadores distintos, que no tuvieron conocimiento de que se iba a evaluar el rendimiento académico hasta final de curso, cuando hubieran puesto ya las notas, para evitar sesgos e influencias inoportunas de sus posibles expectativas), sometidos al programa (frente a los de control, en los que esto no ocurrió), son un argumento más a favor de su uso en la escuela.

Sin embargo, no debemos ser excesivamente pretenciosos. Estos programas no dejan de ser «parches», a pesar de su validez y su eficacia, porque son programas puntuales (con todos los riesgos y deficiencias que eso comporta). La propuesta que nosotros plantearíamos desde nuestra experiencia y nuestra reflexión sería mucho más ambiciosa e integral: Habría que enseñar la reflexividad desde la incorporación del niño a la escuela, sin esperar a detectar los problemas. Las técnicas y estrategias potenciadoras de la reflexividad se pueden incardinar perfectamente en el currículum escolar, no como un «programa específico» aplicado como tal sólo durante un período de tiempo determinado, sino como parte de la actividad educativa diaria ya desde la educación preescolar o infantil.

El profesor debería planificar como objetivo la enseñanza de la reflexividad, lo mismo que la enseñanza de contenidos de instrucción, de estrategias, de actitudes, de valores, etc., así como diseñar la metodología oportuna para ello y utilizar la tecnología disponible (que ya es amplia) y la que se vaya produciendo.

En este sentido, esta propuesta se integra perfectamente dentro de las propuestas más actuales de enseñanza de la *metacognición*, del *aprender a aprender*, en la línea que subyace al espíritu de la LOGSE y de la Reforma educativa española. Y dentro de las líneas de enseñanza de la metacognición —una de las cuales preconiza el uso de programas diseñados al efecto (Feuerstein, Harvard, etc.), aplicados fuera del horario escolar, y otra, la que consideramos más adecuada y más difícil, defiende su enseñanza dentro del curriculum ordinario, en las tareas escolares diarias—, nos quedamos con la que propugna la inclusión de esta enseñanza en el curriculum escolar.

Somos conscientes de las dificultades que entraña esta propuesta por su novedad, por la falta de herramientas e instrumentos metodológicos adecuados para que los emplee el profesorado en las aulas y por las cargas y tareas docentes y burocráticas que ya recaen sobre sus espaldas. De todas formas, nada de lo que vale la pena es sencillo. Y *enseñar a pensar*, enseñar *metacognición* —porque de eso se trata, en definitiva—, es una tarea ardua, y precisamente por eso, sumamente atractiva.

Nosotros, en estas dos experiencias y frente a las dos propuestas a las que hemos hecho alusión (programas de entrenamiento cognitivo diseñados al efecto y aplicados, en la mayoría de las ocasiones, por su complejidad y por el tiempo precisado, fuera del horario escolar, y la inclusión del entrenamiento dentro del curriculum escolar ordinario en las tareas cotidianas de clase), optamos por una fórmula intermedia: Los programas fueron diseñados para su aplicación en el aula, dentro del horario escolar, por los propios profesores, sin establecer una ruptura con lo que son las tareas académicas corrientes.

Pensábamos que era una buena manera de comenzar, aunque teniendo siempre como objetivo final la inclusión de la enseñanza de la reflexividad dentro del curriculum ordinario, como un contenido más de aprendizaje.

Es evidente, como confirman diferentes estudios, que la transferencia se potencia con la puesta en acción de lo aprendido en diferentes contextos de aprendizaje. Está claro que si la reflexividad se aprende en las tareas ordinarias (y no en un programa con ejercicios específicos que no responden a los contenidos curriculares que el niño está trabajando en ese momento), el alumno podrá captar de modo significativo la viabilidad de su aprendizaje y su utilidad. Si además el profesor refuerza el uso de estrategias reflexivas en la resolución de problemas (académicos o de la vida), en la realización de los ejercicios escolares, en el diseño de los pequeños trabajos de investigación que los alumnos realicen, en su manera de enfrentarse a los exámenes, etc., todo ello contribuirá, junto con el modelado diario del profesor (el profesor reflexivo, como el padre reflexivo, genera alumnos e hijos reflexivos, y viceversa), al aprendizaje de la reflexividad, que es más adaptativa que la impulsividad.

En último término, con todo ello estaremos enseñando a los niños a pensar y les estaremos facilitando mecanismos que les ayudarán a desenvolverse adecuadamente en su vida escolar, a tener más éxito en la vida y a ser, por tanto, más felices.

Mientras estas propuestas, ambiciosas y difíciles, pero sumamente atractivas, lleguen a plasmarse en realidades concretas, nosotros ponemos a disposición de los profesionales de la educación dos programas de intervención con eficacia probada que, al menos en principio, pueden servir también como entrenamiento de los profesores

para una posterior incardinación de las técnicas y estrategias en el curriculum y en la tarea cotidiana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ault, R. L.; Crawford, D. E. y Jeffrey, W. E. (1972): «Visual scanning strategies of reflective, impulsive, fast-accurate and slow-inaccurate children on the MFF test». *Child Development*, 43, pp. 1412-1417.
- Block, J.; Block, J. H. y Harrington, D. M. (1974): «Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity». *Developmental Psychology*, 10, pp. 611-632.
- Borkowski, J. G.; Peck, V. A.; Reid, M. K. y Kurtz, B. E. (1983): «Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator». *Child Development*, 54, pp. 459-473.
- Briggs, C. H. (1968): «An experimental study of reflection-impulsivity in children». Tesis doctoral. University of Minnesota, 1966. *Dissertation Abstracts*, 28, 3891-B (University microfilms n.º 68-1610).
- Briggs, C. H. y Weinberg, R. A. (1973): «Effects of reinforcement in training children's conceptual tempos». *Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 383-394.
- Cairns, E. y Cammock, T. (1978): «The development of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test». *Developmental Psychology*, 5, pp. 555-560.
- (1984): «The development of reflection-impulsivity: Further data». *Person. Individ. Diff.*, 5 (1), pp. 113-115.
- (1989): *The 20-Item Matching Familiar Figures Test: Technical data*. (Manuscrito no publicado, enviado por el prof. Cairns al autor de este artículo en julio de 1989.)
- Campbell, S. B. (1973): «Cognitive styles in reflective, impulsive and hyperactive boys and their mothers». *Perceptual and Motor Skills*, 36, pp. 747-752.
- Castillejo, J. L. (1987): *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona, Ceac.
- Castillejo, J. L.; Escámez, J. y Marín, R. (1981): *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya.
- Cohen, S. y Przybycien, C. A. (1974): «Some effects of sociometrically selected peer models on the cognitive styles of impulsive children». *Journal of Genetic Psychology*, 124, pp. 213-220.
- Craighead, W. E.; Kazdin, A. E. y Mahoney, M. J. (1981): *Modificación de conducta. Principios, técnicas y aplicaciones*. Barcelona, Omega.
- Debus, R. L. (1970): «Effects of brief observation of model behavior on conceptual tempo of impulsive children». *Developmental Psychology*, 2, pp. 22-32.
- (1976): «Observational learning of reflective strategies by impulsive children». Comunicación preparada para el Symposium on observational learning. XXI *Congres International de Psychologie*. Julio 1976.
- Denney, D. R. (1972): «Modeling effects upon conceptual style and cognitive tempo». *Child Development*, 43, pp. 105-119.
- De Vega, M. (1984): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Drake, D. M. (1970): «Perceptual correlates of impulsive and reflective behavior». *Developmental Psychology*, 2, pp. 202-214.

- Egeland, B. (1974): «Training impulsive children in the use of more efficient scanning strategies». *Child Development*, 45, pp. 165-171.
- Errickson, E. A.; Wyne, M. D. y Routh, D. K. (1973): «A response-cost procedure for reduction of impulsive behavior of academically handicapped children». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1, pp. 350-357.
- Fierro, A. (1982): «Consistencia y estabilidad en la conducta de las personas». *Anuario de Psicología*, 2 (27), pp. 71-84.
- Gaines, P. D. (1971): *The modification of attentional strategies in children*. Report n.º 1, Developmental Program, Department of Psychology. (Manuscrito no publicado. Se puede conseguir de L. Nadelman, Department of Psychology, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan 48104.)
- Gargallo, B. (1987): «La reflexividad como objetivo educativo: Un programa de acción educativa», en VV. AA., *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*, Madrid, Santillana/Aula XXI.
- (1989): *El estilo cognitivo «Reflexividad-Impulsividad». Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8.º de EGB*. Tesis doctoral publicada en microficha. Valencia, Universidad de Valencia.
- (1991): «Los procesos cognitivos y el aprendizaje. La reflexividad-impulsividad y el rendimiento académico». *PAD'E*, 1 (2), pp. 119-134.
- Hall, V. y Russell, W. (1974): «Multitrait-multimethod analysis of conceptual tempo». *Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 932-939.
- Harrison, A. y Nadelman, L. (1972): «Conceptual tempo and inhibition of movement in black preschool children». *Child Development*, 43, pp. 657-668.
- Heider, E. R. (1971): «Information processing and the modification of an "impulsive conceptual tempo"». *Child Development*, 43, pp. 657-668.
- Kagan, J. (1965a): *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge, Massachussets, Harvard University.
- (1965b): «Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children». *Child Development*, 36, pp. 609-628.
- (1965c): «Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo», en J. A. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*, Chicago, Rand McNally.
- (1976): «Commentary», en T. Zelniker y W. E. Jeffrey, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (5), pp. 48-52.
- Kagan, J. y Kogan, N. (1970): «Individual variation in cognitive processes», en P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, vol. 1, Nueva York, Wiley, pp. 1273-1365.
- Kagan, J.; Pearson, L. y Welch, L. (1966): «Modifiability of an impulsive conceptual tempo». *Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 359-365.
- Kendall, P. C. y Finch, A. J. Jr. (1979): «Analyses of changes in verbal behavior following a cognitive-behavior treatment for impulsivity». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7, pp. 455-463.
- Keogh, B. K. y Donlon, G. (1972): «Field dependence, impulsivity and learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 5, pp. 33-336.

- Kogan, N. (1971): «Educational implications of cognitive styles», en G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice*, Glenview III, Scott, Foresman.
- Loper, A. B.; Hallahan, D. y Mckinney, J. D. (1982): «The effect of reinforcement for global or analytic strategies on the performance of reflective and impulsive children». *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, pp. 55-62.
- Luria, A. (1959): «The directive functioning of speech in development». *Word*, 15, pp. 341-352.
- (1961): *The role of speech in regulation of normal and abnormal behaviors*. Nueva York, Liveright.
- Meinchenbaum, D. H. (1971): *The nature and modification of impulsive children: Training impulsive children to talk to themselves*. Manuscrito inglés. (Adaptación de un trabajo presentado para la conferencia de 1971 de la SRCD celebrada en Minneapolis, Minnesota.)
- (1981): «Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización». *Análisis y Modificación de Conducta*, 7 (14 y 15), pp. 85-109.
- Meichenbaum, D. y Goodman, J. (1969): «Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior». *Child Development*, 40, pp. 785-797.
- (1971): «Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control». *Journal of Abnormal Psychology*, 77, pp. 115-126.
- Messer, S. B. (1970): «Reflection-impulsivity: Stability and school failure». *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 487-490.
- (1976): «Reflection-impulsivity: A review». *Psychological Bulletin*, 83 (6), pp. 1026-1052.
- Mischel, W. (1979): «On the interface of cognition and personality». *American Psychologist*, 34.
- Peters, R. de V. y Bernfeld, G. A. (1983): «Reflection-Impulsivity and Social Reasoning». *Developmental Psychology*, 19 (1), pp. 78-81.
- Peters, R. de V. y Rath, J. (1973): «A component analysis of verbal self-instruction and response-cost in the cognitive-behavioral treatment of impulsive children». Comunicación presentada a la reunión del *World Congress of Behavior Therapy*. Washington, 1973.
- Pozo, J. I. (1990): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- Ridberg, E. H.; Parke, R. D. y Hetherington, E. M. (1971): «Modification of impulsive and reflective cognitive styles through observation of film mediated models». *Developmental Psychology*, 5, pp. 369-377.
- Roberts, T. (1979): «Reflection-impulsivity and reading ability in seven-years-old children». *British Journal of Educational Psychology*, 49, pp. 311-315.
- Salkind, N. J. (1978): «The development of norms for the Matching Familiar Figures Test, JSAS». *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 8 (61).
- Sanmartín, J. (1987): *Los nuevos redentores*. Barcelona, Anthropos.
- Schwartz, G. E. y Tursky, B. (1969): «Some autonomic correlates of conceptual impulsivity». *Psychophysiology*, 5, p. 589 (abstract).
- Schwebel, A. (1966): «Effects of impulsivity on performance of verbal tasks in middle and lower-class children». *American Journal of Ortho-psychiatry*, 36, pp. 12-21.
- Siegelman, E. (1969): «Reflective and impulsive observing behavior». *Child Development*, 40, pp. 1213-1222.

- Solís-Cámara, R. P. (1985): «Efectos del entrenamiento en discriminación visual *vs.* el uso de autoinstrucciones en la modificación del estilo cognitivo». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 17, pp. 205-226.
- Solís-Cámara, R. P. y Solís-Cámara, V. P. (1987): «Is the Matching Familiar Figures Test a measure of cognitive style? A warning for users». *Perceptual and Motor Skills*, 64, pp. 59-74.
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and Language*. Nueva York, Wiley.
- Ward, W. (1968): «Reflection-impulsivity in kindergarten children». *Child Development*, 39, pp. 867-874.
- Welch, L. R. (1973): «A naturalistic study of the free play behavior of reflective and impulsive four-years old». Comunicación presentada al *Meeting of the Society for Research in Child Development*. Philadelphia, 1973.
- Witkin, H. A. y Goodenough, D. R. (1985): *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid, Pirámide.
- Yando, R. y Kagan, J. (1968): «The effect of teacher tempo on the child». *Child Development*, 39, pp. 27-34.
- Yap, J. N. K. y Peters, R. de V. (1985): «An evaluation of two hypotheses concerning the Dynamics of Cognitive Impulsivity: Anxiety-over-errors or Anxiety-over-competence?». *Developmental Psychology*, 21 (6), pp. 1055-1064.
- Zakay, D.; Bar-el, Z. y Kreitler, S. (1984): «Cognitive orientation and changing the impulsivity of children». *British Journal of Educational Psychology*, 54, pp. 40-50.
- Zelniker, T. y Jeffrey, W. E. (1976): «Reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (5), completo.
- (1979): «Attention and cognitive style in child», en G. A. Hale y M. Lewis (Eds.), *Attention and cognitive development*, Nueva York, Plenum Press, pp. 275-296.
- Zucker, J. y Stricker, G. (1968): «Impulsivity-reflectivity in preschool head-start and middle class children». *Journal of Learning Disabilities*, 1, pp. 24-30.

# INFORMES Y DOCUMENTOS



# INFORMES Y DOCUMENTOS

## UN MODELO DE MICRODISEÑO CURRICULAR. PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL (0 A 6 AÑOS)

J. I. HERNÁNDEZ JORGE (\*)

### INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE UN MODELO DE MICRODISEÑO

La teoría genética ha sido, sin lugar a dudas, una de las teorías psicológicas que mayor impacto han tenido en la enseñanza en las dos últimas décadas, llegándose a considerarla como la clave para solucionar, si no todos, al menos los más importantes problemas educativos. Sin embargo, es forzoso admitir que el impacto real que ha tenido sobre la práctica educativa es sorprendentemente pequeño en relación a las enormes expectativas que ha despertado y a los esfuerzos empleados (Coll, 1981, 1983), y que si bien existen razones que explican las dificultades de penetración en los ambientes educativos, esas mismas razones no explican el escaso eco de las adquisiciones que han surgido de ella (Coll, 1983).

Si bien es cierto que por sus propias limitaciones teóricas y metodológicas la teoría genética no puede ni pretende fundamentar una didáctica al modo que Aebli esperaba (Coll, 1978), no lo es menos que para que aquélla tenga algunas repercusiones sobre la práctica educativa será necesario hacer operativo el modelo piagetano en la educación en general y en la situación de enseñanza-aprendizaje en particular (Vinh Bang, 1983). Esta circunstancia, junto a los escasos instrumentos de intervención pedagógica a los que ha dado lugar (Coll, 1981) y a la imperiosa necesidad de la planificación cuidadosa de la actuación docente en la que ha desembocado la aplicación de la teoría piagetana a los programas de educación infantil (Saunders, 1987; Kamii, 1978), hace que sea una auténtica necesidad el disponer de modelos de diseño que supongan una ayuda efectiva al educador, no sólo en las tareas de planificación a largo plazo (programaciones largas), sino, y muy particularmente, en las planificaciones para todos y cada uno de los momentos de la jornada escolar (programaciones cortas o a muy corto plazo).

---

(\*) Profesor de Instituto.

## UN MODELO CONSTRUCTIVISTA PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR

Pero un instrumento de trabajo útil será aquél que proporcione al educador indicaciones concretas para su actuación docente, sin que se llegue a concebirlo como un modo de empleo que resuelve de inmediato los problemas que surgen en la práctica educativa (Coll, 1983). Por tanto, y antes de presentar la propuesta, convendrá realizar las siguientes puntualizaciones previas, que proporcionarán el marco donde deberá ser interpretada:

1.<sup>a</sup> Su propósito será el de intentar concretar un modelo ideal de diseño para el desarrollo curricular a corto plazo, en el marco de una investigación psicopedagógica intermedia, sobre la base y el funcionamiento de los programas abiertos (Wickens, 1981).

2.<sup>a</sup> La intención con ello será proporcionar a los educadores infantiles un instrumento tan válido como efectivo para las tareas de diseño en el primer tramo de escolaridad (de 0 a 6 años).

3.<sup>a</sup> El modelo ha sido elaborado retrospectivamente a partir de las experiencias constructivistas en educación infantil realizadas fundamentalmente por Kamii (1982) y Kamii y Devries (1977, 1978, 1980 y 1985), además de los trabajos de Saunders y Bingham-Newman (1987) y de Duckwort (1987) realizados desde la misma perspectiva y para ese nivel educativo.

4.<sup>a</sup> Si bien las experiencias anteriormente citadas pueden ser consideradas como específicas dentro del campo de la educación infantil, la finalidad de su divulgación no es la de proporcionar modelos que copiar, sino más bien el permitir que los educadores infantiles generalicen sus principios de enseñanza a otras actividades y logren comunicar la manera adecuada de pensar acerca de la educación que proporcione la oportuna base para la toma de decisiones en cada momento de la actividad escolar (Kamii, 1978).

Dentro de este marco interpretativo, en el modelo que se presenta a continuación primará más la dimensión orientadora que la de prescripción operativa del proceso de diseño, viniendo a representar un marco tanto de orientación general como de decisión o elección a partir del cual los educadores infantiles puedan concretar sus opciones particulares.

### PRESENTACIÓN DEL MODELO

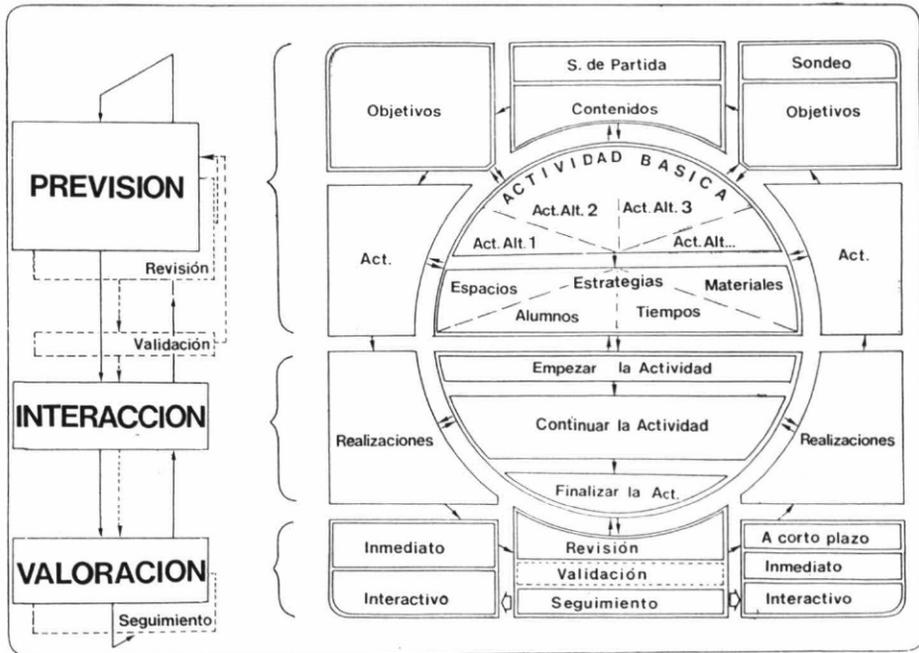
La propuesta que se presenta vendrá a caracterizarse principalmente por:

1.<sup>o</sup> Plantear tres fases para el desarrollo de la enseñanza en el nivel de escolaridad infantil: previsión, interacción y valoración (Kamii y Devries, 1978).

2.<sup>o</sup> Surgir en el contexto de nuestra propuesta (Hernández Jorge, 1987) y, en este sentido, ser un modelo abierto centrado en la actividad, sin obviar por ello el resto de las variables intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.º Operar en un tercer nivel de concreción (Coll, 1987) mostrando, en principio, una adecuación óptima en tareas de microdiseño o planificación a corto o a muy corto plazo.

4.º Integrar de forma paralela y complementaria la doble dimensionalidad educador/educando, siempre presente en cada una de las fases de la enseñanza (Kamii y Devries, 1978; Saunders, 1987).



## 1. LAS FASES DE LA ENSEÑANZA

En el desarrollo de la enseñanza se pueden distinguir tres fases: planificación, curso y valoración; o más específicamente, al tratar de responder concretamente las preguntas que predominantemente se hacen los educadores (cómo planifico una actividad, cómo la introduzco, cómo interactúo y qué clase de seguimiento conviene realizar): las de previsión, interacción y valoración (Kamii, 1978).

### *Primera fase: PREVISIÓN*

La fase de previsión (zona superior del modelo) precederá la intervención docente y en ella se llevará a cabo la planificación de todos aquellos aspectos que la caracterizan como tal: la situación inicial o de partida, las actividades (contenidos), los objetivos, la organización del contexto donde se efectuará la interacción (espacios, materiales, tiempos, alumnos y estrategias) y la preparación de instrumentos de

observación y materiales de ayuda al educador (notas, indicaciones escritas, croquis...) durante y/o después de la interacción.

### *Segunda fase: INTERACCIÓN*

La segunda fase de la propuesta (zona intermedia del modelo) será la de interacción por excelencia, en la que se producirán los diferentes contactos (espontáneos o planificados) entre los niños, entre los niños y el contexto, y entre los niños y el educador. En ella se podrán distinguir tres momentos coincidentes con el comienzo, la continuación y la finalización de la actividad, y para su ejecución convendrá tener en cuenta una serie de principios básicos de actuación docente (Kamii, 1978).

### *Tercera fase: VALORACIÓN*

El que los planes tengan que idearse y comprobarse semana por semana, día tras día e, incluso, momento a momento durante la jornada escolar (Saunders, 1987) ha llevado a diferenciar tres momentos valorativos generales (zona inferior del modelo): revisión, validación —como *feedback* de la previsión— y seguimiento —como *feedback* general—, cuya realización implicará las tareas respectivas de sondeo y revisión propiamente dichas, de ensayo de la previsión y análisis de entorno, y de seguimiento durante la interacción y después de ésta (seguimiento inmediato y a corto plazo).

## 2. BIDIMENSIONALIDAD EDUCADOR/EDUCANDO

Si bien es cierto que la tarea de planificar la actividad ha sido siempre asignada al educador, puesto que posee conocimientos sobre el desarrollo infantil y del currículo, y que, indudablemente, a los niños les falta la experiencia para ello, no es menos cierto que éstos podrían ir asumiendo gradualmente papeles mayores en la planificación de sus actividades preferidas en determinados bloques de tiempo (Kamii, 1978; Saunders, 1987); y no sólo en lo que pudiera referirse a la selección u organización de los materiales para una actividad preplanificada por el educador, sino también en lo concerniente a la planificación progresiva de la propia actividad (circunstancia que el modelo integra y representa complementariamente en sus zonas laterales: la izquierda representaría las competencias de los niños y la derecha, las del educador, en cada una de las fases de la enseñanza).

## 3. EL CONTEXTO DE INTERACCIÓN COMO CENTRO DE LA PREVISIÓN

Aunque el proceso de planificación descrito hasta aquí pudiera parecer lineal, únicamente lo sería para las tres fases genéricas del desarrollo de la enseñanza (primero prever, después interactuar y por último valorar), pero por lo demás, se parte de la concepción de que si el proceso de formular objetivos antes de relacionar actividades pudiera ser lógicamente defendible, no sería el medio más eficiente de

proceder en términos psicológicos, puesto que lo que hacen frecuentemente los profesores es identificar, primero, actividades útiles y ricas en oportunidades educativas y, después, establecer las consecuencias posibles de realizar esas actividades (Eisner, 1983). Dada la progresiva importancia que desde el nacimiento adquiere la experiencia en el desarrollo de la inteligencia (Piaget, 1985a), dado el lugar cada vez mayor que los métodos educativos deben reservar a la actividad y los tanteos del alumno (Piaget, 1977) y puesto que, en definitiva, la identificación de los factores potencialmente útiles en la actividad educativa y la construcción de la secuencia del currículo son susceptibles, en principio, de infinitas combinaciones (Eisner, 1983), la propuesta va a centrarse en la organización del contexto o entorno donde se efectuará la interacción, considerando, además, que en el proceso de planificación, todos y cada uno de estos factores son susceptibles de influir en los demás (situación que se refleja en el modelo por la posición central que ocupa la organización del contexto y por el tipo de conexiones múltiples establecidas por los vectores de interrelación).

#### 4. NIVEL DE OPERATIVIDAD

Con todo esto, lo que la propuesta pretende no es otra cosa que ofrecer a los educadores infantiles un instrumento útil para la planificación específica de cada una de las partes de la jornada escolar sobre una base semanal (Saunders, 1987), pues si bien el educador debe ser un planificador a largo plazo, también debe ser quien desarrolle el currículo en el acto.

### DESCRIPCIÓN FUNCIONAL DEL MODELO

#### *Primera fase: PREVISIÓN*

##### LA SITUACIÓN DE PARTIDA

La situación de partida implicará, de entrada, establecer una diferenciación entre las actividades de comienzo de curso y las de evolución o continuación, de modo que el éxito en las primeras potenciará u obstaculizará el de las segundas. Por tanto, al comienzo de curso, el educador centrará sus esfuerzos en socializar a los niños en las rutinas de clase y conseguir que éstos se vinculen en las actividades sin continuos conflictos (Kamii y Devries, 1978), máxime cuando son alumnos de nuevo ingreso. Por esta circunstancia, las actividades de comienzo de curso revestirán probablemente un carácter docente más acentuado, mientras que las de continuación podrán ser progresivamente propuestas por los propios niños. En cualquier caso, se podrá partir de cero (nuevas actividades dentro de la programación general del curso), o de la modificación o ampliación de una actividad que se ha estado trabajando ya en clase.

## LAS ACTIVIDADES (CONTENIDOS)

Puesto que los contenidos podrían ser considerados como la materia prima del conocimiento, cualquier contenido será, en principio, potencialmente válido para permitir el desarrollo del pensamiento (Sastre y Moreno, 1981). En este sentido, Duckwort (1987) entenderá por contenido todo aquel repertorio de ideas, acciones, asociaciones, predicciones y sentimientos de una persona que no se puede imponer o encontrar en los manuales escolares. Por su parte, Kamii y Devries (1977) no establecerán distinción alguna entre contenidos y procesos, ya que los niños sentirán curiosidad, estarán activos y establecerán relaciones entre las cosas sólo cuando tengan algo interesante en lo que pensar. Así pues, la primera consideración será la de buscar y organizar, más que contenidos o nociones específicos (tamaños, colores, formas, texturas...), actividades y situaciones que universalmente llamen la atención de los niños y favorezcan su desarrollo (Kamii y Devries, 1977).

### 1. Selección de actividades

Dado el volumen actual de conocimientos y la dificultad para predecir su vigencia, lo más factible será orientar la selección de contenidos preferentemente hacia situaciones y actividades que interesen siempre a los niños, y sobre las que puedan desarrollar capacidades intelectuales nuevas (Moreno, 1980), que hacia la obtención de un listado de temas específicos. Estas situaciones o actividades podrán ser negociadas con o sugeridas por los propios niños, o introducidas por el educador.

#### a) Situaciones negociadas con o sugeridas por los propios niños

Para negociar las actividades que realizar con los niños o para que ellos mismos las propongan, deberá existir un trabajo previo por parte del educador, únicamente posible en un ambiente creado para abrir camino a la experimentación (Kamii y Devries, 1978). Supuesta esta circunstancia, determinados bloques de tiempo de la jornada escolar se pueden aprovechar para tomar decisiones de grupo sobre las actividades que se prefiere realizar, y no solamente en lo que se refiere a la preparación de los materiales necesarios, sino también en lo relativo a la completa planificación de las actividades (Saunders, 1987).

#### b) Situaciones planeadas o introducidas por el educador

Las fuentes a las que el educador puede recurrir en cualquier momento para la selección de actividades serán fundamentalmente dos: la vida diaria, puesto que existen en ella innumerables situaciones que estimulan a los niños a aprender y desarrollarse (la hora de comer, jugar con sombras, examinar un insecto, jugar en la bañera, entablar una discusión, atar un cordón...), y en las que se incluyen, además, los deportes, juegos y juguetes colectivos o textos de educación temprana; y las propias situaciones cotidianas de clase, tales como la votación, el control de asistencia y las tomas de registros, la distribución, el reparto y la recogida de materiales, etc. (Kamii, 1985; Kamii y Devries, 1977, 1978).

### c) Los programas oficiales

Dada la preocupación creciente de muchos educadores por el cumplimiento de los programas oficiales, la selección de actividades planteará un problema adicional, referido, más que a una selección *a priori*, a una correspondencia o integración paralela de los bloques temáticos y temas oficiales que permita abordar la previsión. De hecho, los principales contenidos de los programas se pueden conjugar con el objetivo primordial de desarrollar las capacidades operatorias y los intereses expresados por los propios niños (Sastre y Moreno, 1981).

## 2. Especificación de actividades

Una vez realizada la selección genérica de situaciones o actividades, la cuestión que se plantea a continuación será la de su especificación (¿qué actividades concretas se realizarán?). Esta especificación de actividades ha de tener como propósito último el elaborar un plan flexible en el que tengan cabida tanto las actividades surgidas imprevisiblemente en el curso de la clase, como las planificadas. A su vez, las actividades planificadas podrán ser de tres tipos: *a*) la actividad especial del día, en la que los niños y el educador participarán siempre de forma concentrada (Kamii y Devries, 1978); *b*) las básicas, como núcleo fundamental de cada uno de los bloques de tiempo de la jornada escolar, y *c*) las alternativas, tanto respecto a la actividad especial como respecto a las básicas, que constituirán un fondo de reserva al que el educador puede acudir en caso necesario (Kamii y Devries, 1978; Saunders, 1987).

## 3. Organización de actividades

Puesto que la captación de conocimientos necesita una construcción individual llena de avances y retrocesos, de falsas interpretaciones y de contraste con la realidad (Granell y Libori, 1981), cualquier intento de imposición o de transmisión pura de conocimientos elaborados permanecerá inoperante en la práctica. Por tanto, el criterio más idóneo para organizar las actividades (contenidos) será aquel que tenga fundamentalmente en cuenta el orden que mejor favorezca el aprendizaje y permita conectar el currículo escolar con las experiencias cognoscitivas infantiles sobre una base de realidad. Este problema organizativo se podrá resolver planteándolo en términos de actividades, situaciones o secuencias problemáticas:

*a*) conectadas con el nivel de partida del niño, puesto que tomar en consideración el estado actual de la organización de una noción en el alumno equivaldrá a reconocer cómo en su actividad de resolución de problemas pone en cuestión el modelo que venía funcionando hasta entonces, mientras que organizarlo con referencia exclusiva a la conducta esperada implicará el riesgo de banalizar los contenidos intermedios (Brun, 1980), y

*b*) conjugadas con criterios metodológicos globalizadores que permitan que el niño viva su aprendizaje como el resultado de la satisfacción de sus propios intereses y construya una imagen del conocimiento como instrumento intelectual elaborado por y para el hombre (Sastre y Moreno, 1981).

Pero aparte de este criterio de globalización situacional (ligado a actividades o situaciones problemáticas reales), la organización de las actividades dependerá del ámbito o de los ámbitos de experiencia con los que se relacionen (Henández Jorge, 1987) y de su adecuación al nivel de ejecución por parte de los niños en cada uno de ellos (Hernández Jorge, 1990), tanto para conseguir ajustar los niveles de dificultad (secuencializar), como para orientar la disposición posterior del entorno donde se va a desarrollar la interacción (contexto de interacción).

## LOS OBJETIVOS

Las aplicaciones de la psicología genética al establecimiento de objetivos educativos han consistido en proponer el desarrollo como meta del aprendizaje, por lo que la educación debe plantearse que los alumnos alcancen en cada momento el mayor nivel de desarrollo posible (Kamii y Devries, 1983; Coll, 1983). La consecuencia general que va a desprenderse de esto, al menos para los niveles iniciales, es que la educación debe proponerse como meta, potenciar y favorecer el desarrollo de las estructuras mentales (Coll, 1983). Una vez admitido este objetivo general o a largo plazo, la educación infantil deberá estar presidida por otros objetivos planteados a más corto plazo: que los niños progresen hacia un pensamiento concreto, hacia un juicio moral autónomo y hacia un tipo de relaciones con sus compañeros basado en la reciprocidad, la coordinación de los puntos de vista y la cooperación (Coll, 1983).

Pero una intervención inmediata exigirá tener en cuenta objetivos en un menor nivel de generalidad que los planteados anteriormente a largo y a corto plazo, tanto para el nivel infantil de escolaridad como para sus diferentes ciclos y ámbitos. La propuesta de objetivos heurísticos o de experiencia (Eisner, 1969) se presenta como la más adecuada, por cuanto aboga más por la preparación de situaciones de aprendizaje que por la formulación operativa de objetivos. Un ejemplo detallado de este tipo de objetivos podría ser el siguiente:

El educador dispone grupos de tarros de pintura dejando entre éstos una distancia de 5 ó 6 metros. Cada grupo contendrá los siguientes colores: rojo, verde, azul, amarillo, naranja y plateado, en recipientes de un litro. En cada grupo habrá otro tarro con 12 pinceles de distintos tamaños. En una esquina del aula se prepararán tableros de formato 10 × 20 cm, 50 × 100 cm y 80 × 120 cm. El educador no dará más indicaciones a los alumnos que rogarles que utilicen los materiales preparados y empiecen a pintar (Petersen, 1982. p. 125).

Una vez preparada la situación de aprendizaje, el educador podrá además explicar de modo informal las expectativas perseguidas con tal organización, no sólo desde el punto de vista del alumno, sino también desde el suyo propio:

### 1. *Expectativas del educador*

a) *Respecto de los niños.* Un ejemplo de este tipo de expectativas se logra mediante la realización de un juego con agua (Kamii y Devries, 1978):

Por lo que respecta a las metas generales de autonomía e iniciativa, esperaba que cada niño decidiese cómo verter el agua, qué recipientes querían usar y dónde se debían hacer agujeros adicionales. Por lo que respecta a la finalidad de que el niño observase el movimiento del agua y estableciera relaciones entre las cosas, esperaba que esta experiencia se iniciara con la verificación de que cuando el recipiente tiene un agujero, se sale el agua, y cuando no tiene ningún agujero, el agua queda dentro. También esperaba que el niño estableciera una relación entre las diversas posiciones del recipiente y el lugar por donde se va el agua. Luego esperaba que el niño estableciera relaciones entre el nivel del agua del recipiente y el agujero por el que se sale o entra el agua. Esto es, cuando se va vaciando la lata, deja de salir el agua primero por los agujeros superiores, pero cuando se sumerge en agua la lata vacía, los primeros agujeros por los que entra el agua son los inferiores (pp. 231 y ss.).

b) *Respecto al educador*. Ejemplificaciones de este tipo de experiencias se consiguen a partir de un juego con rodillos (Kamii y Devries, 1978), para el cual las educadoras se plantearon:

1) descubrir si los niños estaban interesados en utilizar los objetos (rodillos) para trasladarse; más concretamente, quería descubrir si a los niños les interesaba resolver el modo de conseguir transportarse de forma suave y rápida;

2) observar qué hacían espontáneamente los niños con los materiales, con el fin de obtener nuevas ideas para realizar actividades que fuesen completamente diferentes de las de trasladarse de un lado a otro de la sala (pp. 83 y ss.).

## 2. *Expectativas de los niños*

La tarea de explicitación de expectativas permite la intervención de los niños en la misma. En primer lugar, el tiempo de *juego libre* se presentará como particularmente apropiado para la toma de decisiones en las que se incluyen directamente las que conciernen a las actividades de clase. En este sentido, los proyectos que se extienden a lo largo de un período de días se prestan a la planificación de grupo (Kamii, 1978), no sólo en lo que se refiere a materiales y procedimientos de trabajo, sino también en lo relativo a lo que se pretende conseguir con el mismo. En segundo lugar, y aparte de esta planificación general previa a la interacción, es frecuente que durante la misma, los niños quieran establecer sobre la marcha sus propios objetivos (Kamii y Devries, 1980).

## LA DISPOSICIÓN DEL CONTEXTO DE INTERACCIÓN

La disposición final del entorno debe ser la respuesta a la cuestión de qué aspecto tiene un aula constructivista momentos antes de la interacción. Una clase piagetana debe ofrecer desafíos intelectuales en los diferentes ámbitos de experiencia, debe dotar de los medios necesarios para solucionarlos y brindar también oportunidades de acción (Saunders, 1987). Pero antes que nada, la disposición del aula constructivista de aprendizaje debe reflejar de forma manifiesta cuatro aspectos claves de un entorno óptimo para el desarrollo: actividad, honestidad intelectual, diversidad y cambio (Saunders, 1987), para lo cual, el educador deberá combinar hábilmente espacios, materiales, tiempos, alumnos y estrategias docentes.

### *Los espacios (¿dónde?)*

La organización escolar condicionará la actividad educativa hasta el punto de facilitar, dificultar o impedir la consecución de determinados propósitos. En lo que se refiere al aula de trabajo, su organización dependerá de la naturaleza de la propia actividad pero, de forma general, convendrá tener presentes las zonas para el trabajo individual o grupal, los lugares para trabajos específicos individualizados (como las entrevistas clínicas y sus variantes) y también la reserva de sitios estratégicos para la observación del educador (Saunders, 1987) o el almacenamiento de materiales de uso inmediato. Tampoco hay que olvidar el espacio externo, del que se puede disponer como una parte importante más de la clase, por cuanto su utilización contribuye a integrar el entorno total de la escuela en el programa (Saunders, 1987).

### *Los materiales (¿con qué?)*

Los materiales o recursos didácticos van a plantear una serie de cuestiones que se pueden abordar según hagan referencia al antes, al durante o al después de la interacción.

#### 1) Antes de la interacción

*a) Selección.* La selección de materiales dependerá, entre otras circunstancias, de la situación temporal del curso (inicial o de desarrollo), de la adecuación de los recursos al nivel evolutivo del alumno (dificultad del material) y del bloque o de los bloques de tiempo en los que se pretenda utilizar. Pero además, las posibilidades de la actividad se verán acrecentadas o limitadas por la cantidad —suficiente para todos (Kamii y Devries, 1978)— y la calidad de los materiales disponibles —un buen material es el que se presta a muchas actividades diferentes en lugar de servir a un solo propósito (Kamii y Devries, 1978)—. Además, es preciso que el material sea autocorrectivo y sugiera la solución autónoma de problemas, sin el asesoramiento continuo del educador; que sea cooperativo y promueva interacciones de grupo (Saunders, 1987); que resulte accesible desde el punto de vista del niño y que permita la flexibilidad en su uso, pudiéndose utilizar dondequiera que se necesite, siempre que esto no interfiera en el resto de las actividades de clase. Por último, es también necesario que el equipo esté diseñado a la medida del niño (mobiliario, utensilios de comida...); que sea tolerante con los errores, modificable y que cumpla con las condiciones de no toxicidad, consistencia y demás normas de seguridad.

Desde esta perspectiva, los materiales utilizables van desde los objetos cotidianos (pelotas, neumáticos, anillas, bolsas de legumbres, pinzas de ropa, servilletas de papel, globos, pajas, molinetes, cuerdas, aros, agua, harina, verduras, arcilla, plastilina, pinturas, arena, corchos...) hasta los de desecho (tapas, chapas, latas, botellas y envases plásticos, bolsas de basura, tacos de madera, serrín, retales, periódicos...), pasando por materiales y juegos específicos adaptados a las particularidades de la actividad (juegos de construcción, puzzles, cajas sorpresa, aparatos trucados...).

b) *Reserva o almacenamiento* de los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad en lugares accesibles, e incluso de materiales extra que podrían utilizarse en caso de variación imprevista de la actividad. En general, convendría preparar con suficiente antelación el equipo necesario, de modo que si faltase una parte esencial del mismo, se podría sustituir o replantear la actividad (Saunders, 1987).

c) *Preparación de instrumentos de ayuda al educador*. Otra parte importante del conjunto del equipo se referirá a la preparación de diferentes instrumentos de apoyo al educador, tales como anotaciones, esquemas, croquis o registros de observación que servirán de ayuda durante la interacción y que el docente podrá utilizar, además, en los distintos momentos de la evaluación de la actividad.

d) *Disposición del material*. Inmediatamente antes de la entrada de los niños, el educador podrá optar por una u otra forma de colocar el material según sus expectativas, las relaciones que se persigan o el tipo de efecto o impacto buscado (reacción de los niños ante determinadas disposiciones). Además, se ocupará de distribuir estratégicamente sus instrumentos de ayuda, de forma que pueda tener un rápido acceso a los mismos, y éstos cumplan así la función para la que fueron concebidos.

## 2) Durante la interacción

a) *Presentación del material*. La presentación del material se inscribirá dentro del marco general de presentación de la actividad, que, a su vez, se llevará a cabo en función de las diferentes alternativas posibles (ver la 2.<sup>a</sup> fase: *Interacción, comenzar la actividad*).

b) *Utilización e introducción progresiva de nuevos materiales*, de modo que convendrá proporcionar material para cada niño cuando estemos al comienzo de la actividad (Kamii y Devries, 1978) y, ya en su desarrollo, será mejor preparar materiales para cuatro o cinco niños cuando, por ejemplo, queramos trabajar de forma grupal y haya una situación de juego libre que ofrezca otras alternativas interesantes al resto de la clase.

## 3) Después de la interacción: Recogida de materiales

Finalizada la interacción, la recogida de materiales se presenta como un momento particularmente útil para determinados bloques de tiempo, puesto que el tipo de tareas que puede implicar (seriaciones, clasificaciones, correspondencias...) resulta potencialmente utilizable desde un punto de vista educativo.

### *Los tiempos (¿cuándo?)*

En la jornada escolar se podrán identificar diferentes momentos correspondientes a las horas de *pequeño grupo*, *gran grupo* y *juego libre* (en el interior y en el exterior), aparte de las más específicas de las *comidas* (aperitivos o almuerzo) y de los *tiempos de transición*. La cuestión que fundamentalmente planteará la temporalización de la

jornada escolar será la de cómo el educador se las arreglará para planificar cada uno de estos bloques de tiempo (Kamii y Devries, 1978).

### 1. El pequeño grupo

El educador puede programar estos períodos como una parte más de la jornada escolar en la que alumnos y educador trabajarán de forma concentrada a lo largo del curso (Kamii y Devries, 1978; Saunders, 1987). Su propósito será conseguir que los niños se emocionen con un problema de interés especial, estimulante, pero no amenazante (Saunders, 1987), que probablemente no puedan resolver de forma inmediata y que podrá proceder de actividades típicas infantiles, aunque variadas y refinadas, de modo que reten a los niños más profundamente (Saunders, 1987), tales como deslizamientos (rodillos, planos inclinados), oscilaciones (péndulos), flotación (juegos con agua), consistencia (actividades de apretar, tocar...), etc. La forma más común para integrar los pequeños grupos en el programa será la de asignar cada grupo a un educador de forma estable, reuniéndose luego periódicamente en lugares acordados (Saunders, 1987). No todos los niños tienen que realizar este tipo de actividad todos los días; se podrá trabajar diariamente sólo con uno o con dos grupos durante, por ejemplo, el juego libre. Para ello, el educador puede elaborar un programa semanal sobre qué grupos van a participar cada día y con qué educador, informando de ello a los niños a la hora de llegada o en los momentos de gran grupo (Saunders, 1987). El éxito del pequeño grupo va a residir en una planificación cuidadosa y muy estructurada; la operatividad dependerá del número de niños que participen (2-3 a 5 niños como máximo) y la efectividad del mismo, de su duración (10 ó 15 minutos son suficientes, excepto si se realiza en el exterior; no obstante, en este caso deberá seguir siendo corto y agradable). Estas características definitorias del pequeño grupo determinarán que la recogida de materiales y la planificación de la actividad competan al educador en su totalidad (Saunders, 1987).

### 2. El gran grupo

Aunque el tiempo del gran grupo se podrá utilizar para la realización de actividades comunes, tales como escuchar cuentos o representar historias, hacer determinados juegos (de imitación, de dedos, de mesa...), cantar canciones, desarrollar experiencias de movimiento o utilizar los objetos contruidos por los propios niños (Kamii y Devries, 1978; Saunders, 1987), éstas deberán ser tratadas como experiencias para pensar. Además, el tiempo de grupo podrá también ser aprovechado para conectarlo con actividades más específicas, enfocando el pensamiento de los niños hacia éstas, antes (durante los tiempos de transición del gran grupo) o después (en el seguimiento inmediato) de su realización (Kamii y Devries, 1978). El éxito del gran grupo va a depender de su cuidadosa planificación, debido a las exigencias motivadas por el tiempo (unos 20 minutos aproximadamente) y a las energías del educador durante su realización (se puede encontrar con más de 20 niños). El tipo de programa que se tenga (jardín de infancia, guardería, Escuela Infantil...), la hora de llegada y de salida de los

niños y el papel que se quiere que desempeñe el grupo influirán en la elección del momento en el que hacerlo (Saunders, 1987), de modo que se podrá tomar como una experiencia de apertura, como un descanso de la rutina diaria o como cierre del día escolar. Puesto que se trata de una actividad dirigida, tanto la recogida como su programación serán también responsabilidad del educador, habiendo de tenerse particularmente en cuenta los tiempos de transición, tanto al gran grupo como del gran grupo.

### 2.1. Juego libre interior

El período de juego libre interior como tiempo de gran grupo será probablemente la parte más importante del día, en cuanto a posibilidades cognoscitivas, y la más propicia para plantear la actividad especial del mismo (Saunders, 1987). El educador preparará el ambiente de tal forma que los niños puedan escoger libremente entre diversas actividades, como pintar, construir con bloques, cocinar, trabajar con maderas, jugar con sombras, estampar o experimentar con imanes (Kamii y Devries, 1978). Su éxito dependerá de una detallada planificación que sopesa las posibilidades de aprendizaje de diferentes actividades, que tenga en cuenta una gran variedad de materiales, de espacios y de agrupamientos de alumnos, que equilibre los intereses y capacidades de los niños con el tiempo y la energía del educador; y dependerá igualmente de que el tiempo sea lo suficientemente largo para que los niños se identifiquen profundamente con la actividad (de 45 minutos a una hora y 15 minutos aproximadamente, según la naturaleza de la actividad y el humor del grupo).

### 2.2. Juego libre exterior

Las características y potencialidades del período del juego libre exterior, también como un tiempo de gran grupo, serán básicamente las mismas que las del período de juego libre interior, aunque habrá que conceder una atención particular a las oportunidades especiales que se presentan para el desarrollo de conceptos espaciales a través de trabajos de construcción cooperativa, de pinturas de cuerpos y juegos con agua, o de actividades motrices, como escalar un muro de obstáculos (Saunders, 1987). Por otro lado, se debe buscar un cierto equilibrio entre las actividades más tranquilas, de tipo intelectual (tales como trabajar con barro o arcilla, buscar y observar bichos), y las más dinámicas, de tipo motriz (tales como deslizarse en una cuerda o rodar neumáticos).

Dadas las características de estos dos períodos de tiempo, se presentarán ambos como los más adecuados para que los alumnos vayan asumiendo un papel mayor en la elección y preparación de sus propias experiencias de aprendizaje (Kamii y Devries, 1978; Saunders, 1987); por lo que la planificación y la elección de las mismas podrán plantearse como una actividad conjunta entre el educador y los niños y niñas.

## 3. Las comidas (aperitivos o almuerzo)

Aunque también las horas de comida tengan un gran potencial cognoscitivo, su principal propósito será el de proporcionar sustento y una conversación amistosa

(Saunders, 1987). La organización regular de los períodos de comida da al día escolar una estructura útil para muchos niños y permite una gran variedad de interacciones en el grupo, dependiendo de cómo se organicen. Dado que el *feedback* que recibe el educador es mayor en interacciones con un pequeño número de niños, en interacciones dirigidas y en discusiones serias entre los niños cuando comparten una actividad relajante, y debido también a una más amplia ayuda para facilitar que los niños se sirvan la comida, la mejor opción es la de organizar, al menos los aperitivos (desayunos o meriendas), en grupos de cuatro o cinco alumnos por educador (Saunders, 1987); después habría que considerar el autoservicio, tipo cafetería, disponible a lo largo del día y, por último, tomar todos juntos el aperitivo.

No obstante los propósitos a los que se ha aludido, el educador puede realizar planes específicos con suficiente antelación para aprovechar las posibilidades de las comidas (preparación, reunión y conversación) y realzar su potencial cognoscitivo sin destruir la naturaleza espontánea de la conversación (Saunders, 1987). La preparación del escenario implicará, además, el uso de mesas y sillas adaptadas a los niños (para que éstos puedan organizar el mobiliario), la accesibilidad de los útiles necesarios, como tazas o servilletas (para que puedan contar la cantidad apropiada), la selección de alimentos que se presten a comparaciones (textura, color, sabor, tamaño), a hacer un recuento de ellos (comparando cantidades diferentes o repartiendo porciones) o a la observación de relaciones parte-todo (partiendo frutas y vegetales en la mesa), y la oportunidad de disponer de abundante tiempo para discusiones prolongadas (Saunders, 1987).

#### 4. Los tiempos de transición

Habría que hacer una última consideración sobre los tiempos de transición, definiéndolos como aquellos que son necesarios muchas veces para iniciar una actividad o llegar a ella (desde otra), para finalizar una actividad o salir de ella (a otra). En general, serán tiempos cortos (de 5 a 15 ó 20 minutos) y sus distintas características y su potencial dependerán de los períodos que limiten, de manera que en la planificación de los diferentes momentos del día será importante que el educador añada tiempos extra para hacer las transiciones o cambios.

##### *Los alumnos (¿con quiénes?)*

Los diferentes bloques de tiempo que se pueden completar en la jornada escolar sugieren, ya de por sí, posibles formas de organizar la clase para el trabajo en cada uno de ellos: individual, en pequeños grupos o en grupos grandes. Dentro de estas posibilidades se podrá utilizar, además, una u otra forma de organización según la conveniencia del momento, de modo que, por ejemplo, para mantener la actividad individual sin perder la cohesión, se puede dividir en dos el gran grupo (Saunders, 1987); o según el programa que se realice, de manera que, por ejemplo, la preparación del aperitivo puede llevarse a cabo bien como una actividad de pequeño grupo, de recreo o como una actividad especial para niños que llegan temprano o que necesitan estar algún tiempo con el educador (Saunders, 1987). De forma general, puesto que

que los niños pequeños participan en las actividades colectivas como si se tratara de individuales, convendrá comenzar en la mayoría de los casos como si fuesen individuales y después iniciar a los pequeños en la participación colectiva, de modo que el trabajo grupal y la cooperación surjan del juego individual paralelo con mayor facilidad que si el educador las impulsara desde el principio (Kamii, 1978, 1980).

### *Las estrategias (¿cómo?)*

Por último, habrá que tener en cuenta los tipos de actuación docente más apropiados para las diferentes interacciones que se producirán en el aula, dado que la determinación de qué tipo de procedimiento será el más útil para cada una de ellas supondrá una ayuda si se tiene en cuenta los distintos ámbitos de experiencia.

#### 1. *Ámbito cognitivo-motriz o intelectual (conocimientos lógico-matemáticos)*

Las estrategias o los procedimientos de intervención que más probablemente ayuden a construir los conocimientos logicomatemáticos serán los que sirvan para remodelar las estructuras intelectuales actuales de los niños. Estas estrategias podrán ser de tres tipos:

1.º Las que hacen valorar de nuevo la estructura intelectual actual, y que a su vez incluyen lo siguiente:

a) Preguntas abiertas que hacen pensar y que deberán adecuarse al nivel intelectual de los niños e introducir, al mismo tiempo, aspectos pasados por alto y sobre los cuales el educador desea llamar la atención. Preguntas adecuadas a estas exigencias serían:

- las que ayudan a clarificar una situación antes de devolvérsela de nuevo al niño (si dos niños quieren la misma cosa, se les puede plantear el problema: «¿qué podemos hacer cuando dos personas quieren la misma cosa?»);
- las que estimulan el pensamiento («¿qué más puedes masticar?, ¿qué más podríamos decir sobre este taco de madera?, ¿qué más...?»);
- las que llaman la atención sobre propiedades, aspectos o acciones de una situación que el niño ha pasado por alto («me pregunto si podríamos hacer ese papel más pequeño», cuando, por ejemplo, se está intentando meter un trozo de papel grande en una caja pequeña).

b) El conflicto cognitivo es también un procedimiento válido para valorar las estructuras mentales del sujeto, el cual requerirá la introducción de nuevos materiales, de acciones, declaraciones e intervenciones específicas que desafíen el pensamiento de los niños. Para que resulte efectivo deberán darse las condiciones de una discrepancia calculada entre estructuras mentales previas y el estímulo cognoscitivo (discrepancia favorable al segundo), y un ambiente emocional positivo (Saunders, 1987).

2.º Las que crean un ambiente conducente a este tipo de revalorización (ambiente de honestidad intelectual), y que incluyen a su vez los siguientes aspectos:

a) Comportamientos de comunicación (verbal o gestual): deseo de escuchar diversas opiniones, disposición para tomar una postura que podría resultar equivocada, deleite en recoger ideas y en clarificar hechos sin recriminación de conjeturas equivocadas, participar decididamente en los descubrimientos intelectuales, valorar justamente las capacidades intelectuales, participar en las sugerencias de los niños...

b) Dotación de modelos verbales o comportamentales: verbalizar comportamientos de búsqueda de tareas (por ejemplo, clasificación y seriación), usar enfoques organizados en la resolución de un problema, corregir errores...

c) Actuar como «cotrabajador» del niño en la resolución de problemas: ayudar a clarificar, fijar y comunicar sus pensamientos; extender la participación del niño más allá de las áreas cognitivas estereotipadas (Saunders, 1987).

3.º Las que hacen uso de la dinámica de grupo y de las interacciones con los compañeros para acrecentar el desarrollo cognitivo. Estas estrategias incluyen a su vez tres procedimientos principales para estimular la calidad y la cantidad de las interacciones que promover entre los niños:

a) Modelar comportamientos conforme se sigan las ideas de los niños (sin corregirlos), según se busquen sus consejos y opiniones y según se imiten algunas de sus actividades.

b) Fomentar activamente la discusión sobre diferentes opiniones.

c) Sugerir a los niños que pidan consejo a sus compañeros (Saunders, 1987).

## 2. *Ámbito de experiencias representativo o de comunicación (conocimientos convencionales)*

Para ayudar a los niños en el aprendizaje de procedimientos normalizados o convencionales (Saunders, 1987) se les deberá explicar con sencillez y claridad lo que hay que hacer, con demostraciones, siempre que se puedan utilizar, y con la práctica de los procedimientos hasta hacerlos habituales. De forma general, cualquier técnica que contribuya a que aquello sea más divertido (como los cuentos o juegos) puede resultar apropiada, pero, de forma particular, conviene tener en cuenta además las siguientes:

- modelar comportamientos adecuados;
- describir determinadas convenciones sociales;
- responder honestamente a las preguntas sobre pensamientos y sentimientos;
- dotar a los niños de experiencias que impliquen una variedad de medios representativos, tales como palabras, ilustraciones, fotografías o gestos (Saunders, 1987).

## 3. *Ámbito de convivencia (conocimientos físicos)*

Para el ámbito de convivencia convendrá considerar las estrategias generales que hacen referencia a lo siguiente:

1.º Utilizar estrategias no verbales para fomentar la exploración activa. Tres ejemplos de lo que podría hacer el educador serían: ayudar al niño mediante problemas

prácticos, facilitando así la experimentación y la observación; introducir nuevos materiales para facilitar la comparación, y modelar nuevas posibilidades de actuación sobre los objetos (Kamii y Devries, 1978).

2.º Utilizar estrategias verbales para ayudar a los niños a explorar activamente, a observar el efecto de sus acciones (Saunders, 1987), a descubrir lo que están pensando y a responder en sus propios términos; y para animarlos a que interactúen con otros niños (Kamii y Devries, 1978). Empleadas con moderación y en el momento adecuado, las sugerencias y preguntas siguientes pueden estimular a los niños a establecer interacciones entre objetos y personas: «¿qué crees que pasará si haces X (predicción)?, ¿puedes hacer X (producir un efecto deseado)? o ¿puedes hacer alguna otra cosa que sirva para hacer X?, ¿cómo hiciste X (ser consciente de los resultados)? o me pregunto por qué sucedió X» (Kamii y Devries, 1978).

Las mejores preguntas para los niños pequeños son las de los dos o tres primeros tipos anteriores (Kamii y Devries, 1978), mientras que los porqués es mejor dejarlos para cuando el propósito del educador sea llamar la atención del niño sobre algo o descubrir lo que está pensando (Kamii, 1978), o para cuando esas preguntas puedan contestarse en relación con una acción concreta (Kamii y Devries, 1978).

3.º Integrar todos los aspectos del desarrollo en las actividades de conocimiento físico (Kamii y Devries, 1978), para lo cual habrá, entre otras cosas, que conceder suficiente tiempo para la experimentación —permaneciendo cerca de una actividad sin hacer preguntas ni tomar parte en ella, haciendo que los materiales estén disponibles antes y después de que se utilicen en determinadas actividades estructuradas por el educador, y modelando y demostrando la aprobación de diferentes usos y combinaciones de materiales (Saunders, 1987)—.

### *Segunda fase: INTERACCIÓN*

Si bien los educadores piagetanos son planificadores incorregibles, también cuentan con abandonar los planes que no se ajustan a las necesidades de los niños, y esto es así porque nunca se podrá estar seguro de que va a suceder lo que se ha planificado o de que no ocurrirá lo imprevisto (Saunders, 1987). La cuestión que planteará la interacción será la de qué hacer durante la misma, para lo cual hay que tener en cuenta una serie de principios educativos que facilitan un buen comienzo y una continuación y una finalización de la actividad satisfactorias (Kamii y Devries, 1978).

#### COMENZAR LA ACTIVIDAD

Para un buen comienzo de la actividad habría que tomar en consideración dos de estos principios básicos (Kamii y Devries, 1978):

1.º Introducirla de modo que llegue a ser máxima la iniciativa de los niños; lo cual se conseguirá *a)* utilizando un material que llame la atención de éstos de forma natural; *b)* presentando la actividad según las alternativas más adecuadas a las circunstancias del momento, y *c)* proporcionando el material suficiente para que cada

niño tenga el suyo y para que se desarrolle, de entrada, el juego en paralelo —buscando posteriormente la cooperación según el principio de introducir la actividad de tal modo que la cooperación resulte posible, pero no necesaria (Kamii y Devries, 1978)—.

2.º Informar previamente a los niños de cuáles son nuestros planes (Saunders, 1987), pues esto tendrá la ventaja emocional de hacerles sentirse como parte del programa y también la ventaja cognoscitiva de permitirles calcular a qué actividades se pueden dedicar y a cuáles no en función del tiempo del que dispongan (Saunders, 1987).

#### CONTINUAR LA ACTIVIDAD

Una vez iniciada la actividad, habrá que tener en cuenta también una serie de principios de actuación docente para los diferentes bloques de tiempo, que además complementan las estrategias generales que emplear en cada uno de ellos.

##### 1. *Pequeño grupo*

En este tipo de grupo, educadores y niños pueden establecer una relación muy estrecha entre sí. Es una situación única para observar el pensamiento de los niños en acción (Saunders, 1987), para descubrir lo que están pensando y responderles en sus propios términos (Kamii y Devries, 1978) y para fomentar las interacciones sociales clarificando diferentes puntos de vista y preguntando directamente lo que distintos niños piensan acerca de una misma situación. Dadas las características de los períodos de pequeño grupo y la imprevisibilidad de los acontecimientos, el educador se verá en la necesidad de inventar soluciones rápidas a los problemas planteados sobre la marcha, sin dejar la actividad en curso (Saunders, 1987). Por otra parte, el pequeño grupo exigirá el concurso de un ambiente emocional positivo (de honestidad intelectual); para lo cual habrá que reajustar la tarea original, o cambiarla por completo, si esto fuera necesario, evitar la competitividad y fomentar la motivación grupal de la actividad (Saunders, 1987).

##### 2. *Gran grupo*

Las actividades en gran grupo también pueden proporcionar oportunidades especiales para pensar, a condición de lograr que cada niño sea un participante activo mental y/o físicamente (Saunders, 1987). Hay veces que el educador puede utilizar algunas técnicas muy sutiles para lograr transformar una sesión de cuentos en una actividad para pensar (hacer pausas intencionales, crear historias que impliquen seriaciones, clasificaciones...). Una de las tareas más importantes y difíciles será la de estar pendiente de cada uno de los integrantes del grupo, sin que éste pierda su cohesión; para lograrlo, he aquí algunas sugerencias: utilizar estos períodos para canciones, actividades motrices y presentaciones del educador (historias, cuentos...), desarrollar el arte de responder a una variedad de comentarios realizados al mismo tiempo, y dividir al grupo.

## 2.1. Juego libre en el interior

Este período del día, en condiciones ideales, es el momento en el que los niños tienen oportunidad de practicar cómo marcar su propio ritmo, cómo tomar decisiones acerca de las actividades, cómo integrar sus descubrimientos e inventos y cómo animar a otros a que compartan sus ideas y actividades. Proporcionará además la mejor oportunidad para algunos tipos de interacciones del educador con los niños, que irán desde hacer una pregunta o sugerir un nuevo enfoque para un problema, hasta dejar una actividad y volver a ella media hora más tarde para ver cómo ha ido, pasando por interacciones intensivas y continuas con los niños, siguiendo sus pistas sobre qué problemas considerar y cómo solucionarlos. Satisfacer las necesidades socio-emocionales, físicas e intelectuales de todo un grupo de niños, ocupado en diferentes tareas, es una de las labores más agotadoras con las que se enfrenta el educador y, desde la perspectiva piagetana, una de las más importantes (Saunders, 1987). Para ello se sugiere no perder el hilo de la clase por una actuación individualizada, solucionar los conflictos antes de que sucedan, entrar y salir oportunamente de una actividad, cumplir las promesas que se hagan a los niños, hablar con los demás educadores en los diferentes momentos del día y «criar ojos en el cuello, hacer que crezcan siete pares de manos y echar una cabezadita después de que se marchen los niños» (Saunders, 1987).

La actuación respecto a aquellos niños que deambulan sin ningún objetivo, o que están incordiando, consistirá en averiguar si necesitan elegir algo (para lo cual se les podrá preguntar si están intentando decidir qué hacer) y a continuación seguir con actividades tales como una conversación conjunta sobre las posibilidades disponibles, visitar determinadas áreas de trabajo, comenzar un nuevo proyecto juntos o continuar algo que se había comenzado ya en otro momento del día. La integración de niños en actividades ya en curso conviene realizarla de forma que no interfiera la autoconfianza o la iniciativa de los niños que ya están en la actividad y, por supuesto, de modo que no la interrumpa. Conviene para ello que, al introducir un nuevo niño (o al elevar el interés decaído), se intente descubrir cómo ven los otros niños su actividad y, a partir de ahí, realizar las presentaciones, hacer preguntas provocativas y sugerencias sutiles, etc. Otras formas menos convencionales serían las de hacer una visita al aula, que se acompañaría con una discusión sobre lo que están haciendo los niños o sobre la ayuda que podrían necesitar, o la demostración explícita de técnicas de entrada, tales como llamar a una puerta invisible y presentarse como un determinado profesional —fontanero, bombero... (Saunders, 1987)—.

## 2.2. Juego libre en el exterior

Las actuaciones específicas del educador durante el desarrollo de este bloque de tiempo serán básicamente las mismas que en el del juego libre interior, con una atención especial a las oportunidades de trabajar sobre nociones espaciales (trabajos de construcción, pintura de cuerpos, juegos con agua...), y a las exigencias de seguridad y clima. Los educadores pueden reducir riesgos ayudando a los niños a desarrollar sus comprensiones espaciales y su capacidad de representación, o ayudándoles a reconocer y resolver problemas relacionados con la estabilidad de diferentes estructuras

(Saunders, 1987). En lo que se refiere a las exigencias climáticas, también los educadores pueden ayudar a los niños a supervisar sus propias necesidades; aunque, después de todo, no está de más disponer de un *stock* de ropa extra y pedir a los niños que vengan equipados según las exigencias climáticas. Para ayudar a los niños a beneficiarse de la variedad de clima que puede haber en el exterior, conviene anunciarlo previamente, utilizando para ello gráficos, recordatorios verbales o discusiones de grupo (Saunders, 1987). Si circunstancialmente el clima es imprevisible, para no verse en la situación de estar transportando el equipo del aula al patio, y viceversa, conviene dejar dentro el material más vulnerable hasta el momento de salir, y sacarlo entonces con la ayuda de los propios niños.

### 3. *Las comidas*

Desde que se reúnen y comienzan a sentarse los niños, conviene que el educador empiece a investigar la comprensión de determinados conceptos espaciales tales como «al lado de», «enfrente de» o «entre» (Saunders, 1987). Cuando se reparten los alimentos y/o utensilios para comer y cada niño los recibe de una persona y los pasa a la siguiente, es posible comprender la ordenación lineal o las relaciones de continuidad (puede ayudar a conseguirlo la realización de preguntas tales como ¿quién será el siguiente en recibir el alimento que se está pasando?, ¿de quién lo recibirán? o ¿a quién se lo pasarán?; o también conviene dejar que cada uno diga en qué dirección lo van a pasar). Se pueden estimular además las comparaciones de número con preguntas sobre la cantidad de tazas (servilletas, galletas...) que hay en la mesa y la cantidad que queda por repartir (Saunders, 1987). El educador, además, deberá saber introducir y estimular (si es necesario) la conversación espontánea durante la comida, sin interrumpirla; para lo cual será útil disponer de una lista de actividades y de temas introductorios o animadores de la conversación cuando ésta necesite reorientarse (Saunders, 1987).

#### FINALIZAR LA ACTIVIDAD

Para finalizar la actividad es conveniente considerar las características de los diferentes bloques de tiempo, como, igualmente, si la recogida del equipo corre a cargo, o no, del educador. En aquellos períodos en los que la recogida de los materiales corra a cargo del educador, como es el caso del pequeño y del gran grupo, la transición se facilitará bien con la utilización de determinados materiales o bien con cualquier señal que indique que la actividad ha concluido o que está a punto de hacerlo (Saunders, 1987). Dada la naturaleza del pequeño grupo (actividad concentrada), será esencial concluirlo antes de que los niños se cansen de la actividad en él, incluso en el caso de que esta actividad se realice en el exterior. Para los tiempos de transición del gran grupo, la consideración más importante consiste en evitar la competición (¿quién se va primero?) y buscar alternativas válidas a ésta —como pueden ser los juegos de adivinanzas con las iniciales de cada niño, con sus actividades favoritas o los logros del día (Saunders, 1987)—. Por último, es necesario destacar que aun cuando una actividad en gran grupo se pudiera terminar como si fuera en pequeño grupo en función de su evolución, esta situación debe evitarse abandonando

la línea de trabajo emprendida (Saunders, 1987). Para los demás bloques de tiempo (juego libre interior o exterior), la recogida de materiales se presenta como la actividad terminal o de transición por excelencia, de manera que ésta también cabe planificarse en función de sus potencialidades de aprendizaje (Saunders, 1987). Planteada así como una actividad más, los momentos de recogida pueden tener diversos objetivos cognoscitivos, socioemocionales y psicomotrices, dependiendo de cómo se piense actuar (Saunders, 1987). Aunque recoger después de un período de juego libre activo pueda parecer un poco abrumador, la verdad es que abre muchas posibilidades en los campos representativo (ilustraciones, gráficos...) y numérico (comparaciones, seriaciones, clasificaciones...). Por otra parte, la recogida del equipo en el exterior es comparable a la del interior (con la excepción de que el material suele ser más pesado y más voluminoso); surgiendo muchos desafíos intelectuales parecidos, aunque, en este caso, la recogida se presta más al juego dramático (Saunders, 1987). Además, las tareas de recoger el material después de proyectos más amplios y más sucios deben iniciarse antes que en los demás proyectos (Saunders, 1987); resultando más favorables si se habla antes con los niños sobre las razones de la actividad.

Entre las causas que motivan la terminación de una actividad pueden citarse las limitaciones objetivas de tiempo, la pérdida de atractivo o interés para los niños o el agotamiento de la misma. En todo caso, e independientemente de su terminación temporal o definitiva, al finalizar una actividad conviene que el educador no se preocupe excesivamente por el «éxito» logrado (Kamii y Devries, 1980) ni piense en que ha estado perdiendo el tiempo (Kamii y Devries, 1985). Será más positivo adoptar una actitud, si se diera el caso, de finalizar la actividad restando importancia a los logros sobresalientes de determinados niños, preguntando sencillamente qué es lo que se quiere hacer a continuación y dando siempre la oportunidad de que los niños hablen entre sí sobre lo que acaban de hacer.

### *Tercera fase: VALORACIÓN*

#### *Momentos valorativos (¿qué y cuándo evaluar?)*

#### LA REVISIÓN

La revisión es el primer momento de la valoración, y en ella se realizará lo siguiente:

1) El sondeo, cuya finalidad será recoger datos relativos al número de niños que intervendrán y sus respectivas edades (Kamii, 1980), además de constatar el nivel de desarrollo en relación con las actividades que los niños pueden desempeñar (Kamii y Devries, 1980) y su conocimiento previo de las mismas.

2) La revisión propiamente dicha, que, al realizarse en ausencia de los niños (en casa o en clase), tiene por objeto evaluar inicialmente la previsión realizada desde una perspectiva teórica, que respondería a la cuestión de para qué fue diseñada esa actividad (Saunders, 1987), y desde una perspectiva práctica, según la cual, el educador se preguntará por los efectos del entorno y el trabajo que tiene que realizar él mismo, y se preguntará, además, por las posibles reacciones de los niños a las propuestas que se les presenten.

## LA VALIDACIÓN

La validación será un momento previo a la fase de interacción y comprenderá dos aspectos que, en sí, pueden calificarse de procedimientos de «cuenta atrás»:

1) El ensayo de la previsión, el cual representa una opción ocasional cuyas existencia y realización tendrían su justificación en la necesidad admitida de dominar relativamente unas actividades que no se conocen lo suficiente (cocinar, cocer barro, hacer pegamento...) y familiarizarse previamente con las características y posibilidades de un determinado material (Kamii y Devries, 1978). El ensayo puede considerarse más necesario para determinadas actividades cuyo éxito dependerá en gran parte de que se tenga un plan teóricamente sólido y bien ensayado, como es el caso de las actividades concentradas, en el pequeño grupo (Saunders, 1987).

2) El análisis del contexto, que, situado también antes de la fase de interacción, se realiza en clase antes de que lleguen los niños cada día, o al principio de cada semana, y en el que se evalúan las posibilidades del entorno que se ha preparado (Saunders, 1987). En el análisis del entorno se podrán distinguir:

*a)* Un análisis informal («vistazo» general) no planificado, que se realizará, al igual que la revisión práctica, *a)* desde la perspectiva del niño, en la que entrarán aspectos tales como la selección, organización, cantidad y calidad de materiales, la organización del espacio (espacios individuales y colectivos para los alumnos, y particulares para el educador), la calidad de los planes de trabajo, la adecuación de los suministros, la suficiencia de espacio, el almacenamiento sistemático de recursos y la organización general de materiales y muebles —aspectos que proporcionarán información sobre el tipo de características que deben buscarse (cambio, honestidad intelectual, diversidad y actividad) y los propósitos de éstas (Saunders, 1987); con lo que, en definitiva, se trataría de buscar evidencia de que el aula demuestra, con ejemplos, la existencia de este tipo de características—; y *b)* desde la perspectiva del educador, desde la cual conviene reservar unos momentos para observar críticamente las propias necesidades, a fin de evitar imprevistos de última hora, para atar cabos sueltos y ultimar detalles.

*b)* Un análisis más sistematizado del entorno, que tendrá un carácter planificado y dependerá de la previsión realizada y de las «apetencias» para levantarse temprano, irse inmediatamente después de que lo hayan hecho los niños o visitar la clase a deshora (Saunders, 1987). Durante el análisis cuidadoso del entorno interesará saber si éste abre posibilidades a desafíos intelectuales en las áreas de clasificación, seriación, numeración, relaciones espacio-temporales y conservación, y si contiene los tipos de materiales que promueven la construcción activa del conocimiento lógico-matemático y del infralógico. En definitiva, interesará saber si la clase manifiesta los cuatro aspectos claves de un entorno óptimo para el desarrollo: actividad, honestidad intelectual, diversidad y cambio (Saunders, 1987).

## EL SEGUIMIENTO

Este último momento de la fase de valoración se realizará durante y después de la interacción, y su propósito final será el de evaluar el conjunto del trabajo realizado.

1. *Seguimiento durante la interacción.* Se realiza en la interacción y se efectúa de forma indirecta («sobre la marcha»), tanto por el educador como por los propios niños.

a) *Por el alumno.* El alumno interviene en esta fase inmediata de seguimiento de manera informal y espontánea, exponiendo sus propias ideas, constatando éxitos o fracasos propios o ajenos, contrastando opiniones, procedimientos o resultados, o supervisando, incluso, el pensamiento de sus compañeros en tareas como, por ejemplo, los juegos de cartas (Kamii y Devries, 1980). Pero si se tiene suficientemente organizada la observación, también los niños podrán participar en las tareas más sistemáticas de apuntar cuándo están en una zona determinada, planificar sus actividades durante los períodos de juego libre e indicar después en cuáles han estado, o discutir incluso sobre quién jugará y dónde (Saunders, 1987).

b) *Por el educador.* Si se ha aprovechado el tiempo antes de que lleguen los niños en evaluar y anotar materiales, en organizar la clase y los planes de trabajo, se pueden dedicar unos momentos preciosos de la interacción a observar y registrar el comportamiento de las personas en clase en dos áreas generales: las características del entorno social (interacciones entre las personas de clase: niño-niño, niño-adulto) y las del entorno físico efectivo —interacciones con los materiales (Saunders, 1987)—.

2. *Seguimiento después de la interacción.* En el seguimiento después de la interacción se podrá distinguir:

2.1. Un seguimiento inmediato, el cual se realizará al término de la interacción (podrá coincidir con el final del bloque de tiempo en el que se ha trabajado) y se efectuará directa y conjuntamente entre los niños y el educador.

2.2. Un seguimiento a corto plazo, que tendrá carácter sumativo, en el sentido en que lo plantea Coll (1987), y que comprenderá a su vez dos aspectos:

2.2.1. El entorno y la actividad de los niños, que el educador (o equipo de educadores) evaluará en ausencia de los niños, con una periodicidad diaria o semanal, y al término de la jornada o las jornadas en que se haya desarrollado la experiencia; y ello mediante a) un análisis informal, el cual permitirá obtener una medida indirecta de qué materiales se han utilizado y cómo se ha hecho, y de cuáles han sido los efectos del entorno sobre las personas y actividades (Saunders, 1987), y b) un análisis sistemático, ya que debido a que los resultados de la anterior evaluación pasan a menudo por alto determinados logros y dificultades de algunos niños, esta valoración más cuidadosa se plantea como finalidad precisar exactamente quién hizo qué cosas y cómo consiguió hacerlas (Saunders, 1987).

2.2.2. El comportamiento del educador. Uno de los aspectos que necesariamente ha de cubrir la evaluación será el de la propia acción docente; para lo cual, el educador debe preguntarse de modo informal por determinados aspectos de la interacción, que irían desde la respuesta dada por los niños a la propia actividad, hasta lo referente a las distintas facetas de su comportamiento interactivo (Saunders, 1987).

## BIBLIOGRAFÍA

- Brun, J. (1980): «Pedagogía de las matemáticas y Psicología: Análisis de algunas relaciones». *Infancia y Aprendizaje*, 9, pp. 44-56.
- Coll, C. (1978): *La conducta experimental en el niño*. Barcelona, Ceac.
- (1981): *Psicología genética y educación. Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Barcelona, Oikos-Tau.
- (1983): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- (1987): *Psicología y curriculum*. Barcelona, Laia.
- Duckwort, E. (1987): «The Having of Wonderful Ideas and Others Essays on Teaching and Learning». Teacher College, Columbia University. (Coedición castellana: *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid, MEC-Visor, 1988.)
- Eisner, E. W. (1969): «Instructional and Expressive Educational Objectives», en J. Popham, *Instructional Objectives*, Chicago, AERA. Citado por V. y G. De Landsheere: *Definir les Objectifs de l'éducation*. Georges Thorne S. S., 1977. (Traducción al castellano de A. Ferrer: *Objetivos de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau, sd.)
- (1967): «Educational objectives: Help or Hinderance?». *The School Review*. (Traducción al castellano en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983.)
- Gómez Granell, C. y Libori, A. (1978): «Inventar, descubrir... ¿es posible en matemáticas?». *Cuadernos de Pedagogía*, 40, pp. 12-15.
- Hernández Jorge, J. I. (1987): «La teoría genética: Orientaciones psicopedagógicas para una Escuela Infantil». Comunicación presentada en las *IV Jornadas de Pedagogía Operativa: Desarrollo y Medio Escolar*. Barcelona, mayo de 1987.
- : «TGC: Una taxonomía genética de comportamientos (Aproximación a una especificación de niveles de actuación)». Documento pendiente de publicación.
- Kamii, C. y Devries, R. (1977): *Piaget for early education*. Boston, Allyn and Bacon. (Traducción castellana de A. Zubiaur e I. Idiazábal, *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, San Sebastián, Artezi, sd.)
- (1978): *Physical knowledge in preschool education. Implications of Piaget's theory*. Englewoods Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Traducción castellana de J. Navascués Howard, *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid, Siglo XXI, 1983.)
- (1980): *Group games in early education*. Washington, D. C., National Association for the Education of Young Children. (Traducción castellana de G. Sánchez Barberán, *Juegos colectivos en la primera enseñanza*, Madrid, Visor, 1988.)
- (1985): *El niño reinventa la aritmética*. Teachers College, Columbia University. (Traducción castellana de de G. Sánchez Barberán, *El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid, Visor, 1986.)
- Moreno, M. (1980): «Jean Piaget: Entre el pasado y el futuro». *Cuadernos de Pedagogía*, 71, p. 31.
- Moreno, M. y Sastre, G. (1980): *Aprendizaje y desarrollo intelectual*. Barcelona, Gedisa.
- Peterssen, W. H. (1986): *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: Fundamentos y práctica*. Madrid, Santillana.

- Piaget, J. (1977): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestle, S. A., Neuchatel. (Traducción castellana de P. Bordonaba, *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona, Crítica, 1985.)
- (1969): *Psychologie et pédagogie*. París, Denöel. (Traducción castellana de F. Fernández Buey, *Pedagogía y Psicología*, Barcelona, Ariel, 1977.)
- Sastre, G. y Moreno, M. (1981): *Descubrimiento y construcción de conocimientos*. Barcelona, Gedisa.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M. (1981): *Piagetian Perspective for Preschool*. Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall Inc. (Traducción castellana realizada por el MEC: *Proyecto 0/6 Educación Infantil. Informe Piagetiano*, Madrid, Fareso, 1987.)
- Vinh Bang (1971): «The psychology of Jean Piaget and its relevance to education», en B. Rusk (Ed.), *Alternatives in education*, Toronto, General Publishing Co. Ltd. (Traducción castellana en C. Coll, *op. cit.*, 1981, pp. 29-41.)
- Wickens, D. (1973): «Piagetian theory as a model for open systems of education», en M. Schwebel y J. Raph, *Piaget in the classroom*, Basic Book Inc. (Traducción castellana en C. Coll, *op. cit.*, 1981, pp. 85-96.)
- Zabalza, M. A. (1987): *Didáctica de la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- (1987): *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea.



# BIBLIOGRAFÍA

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...
16. ...
17. ...
18. ...
19. ...
20. ...
21. ...
22. ...
23. ...
24. ...
25. ...
26. ...
27. ...
28. ...
29. ...
30. ...
31. ...
32. ...
33. ...
34. ...
35. ...
36. ...
37. ...
38. ...
39. ...
40. ...
41. ...
42. ...
43. ...
44. ...
45. ...
46. ...
47. ...
48. ...
49. ...
50. ...
51. ...
52. ...
53. ...
54. ...
55. ...
56. ...
57. ...
58. ...
59. ...
60. ...
61. ...
62. ...
63. ...
64. ...
65. ...
66. ...
67. ...
68. ...
69. ...
70. ...
71. ...
72. ...
73. ...
74. ...
75. ...
76. ...
77. ...
78. ...
79. ...
80. ...
81. ...
82. ...
83. ...
84. ...
85. ...
86. ...
87. ...
88. ...
89. ...
90. ...
91. ...
92. ...
93. ...
94. ...
95. ...
96. ...
97. ...
98. ...
99. ...
100. ...



# BIBLIOGRAFÍA

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

EL ESPÍRITU CURRICULAR Y EL CUERPO ESCOLAR: A PROPÓSITO DEL «HANDBOOK» DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR DE JACKSON (\*)

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA (\*\*)

El esperado *Handbook* de investigación sobre el currículum, tras llevar cerca de dos años anunciando su inminente salida y tras haber hecho circular algunos de sus capítulos durante este tiempo —alguno de los cuales incluso ha sido publicado en esta revista (Romberg, 1991)—, por fin se ha puesto en circulación y está llamado a convertirse (1) en lo que han sido los otros grandes «Handbooks» de investigación sobre la enseñanza (Gage, 1963; Travers, 1973; Wittrock, 1986), promovidos igualmente por la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA): una revisión anatómica del estado de los estudios curriculares, de sus principales campos de investigación, así como una cartografía de lugares interesantes que visitar por los investigadores. Al igual que Wittrock (1986), esperemos que sea publicado, total o parcialmente, antes o después, en castellano. El hecho de estar editado por el famoso (desde su libro *La vida en las aulas* de 1968) Philip W. Jackson, de ser un proyecto apadrinado por la poderosa AERA y, sobre todo, de que hayan participado algunos de los mayores especialistas mundiales (normalmente anglosajones) sobre los respectivos temas o tópicos contribuye a que merezca un amplio comentario crítico que pueda servir —al tiempo— como revisión del estado de este campo en la actualidad.

El título de esta revisión crítica se inspira en la magistral recensión de G. Willis (1989) del otro gran manual del currículum (Schubert, 1986) y en aquel libro de G. Ryle sobre Descartes (*El concepto de lo mental*) contra el mito dualista del «espíritu en la máquina» (como si algo inmaterial estuviera alojado en una máquina material). Al tiempo, quiere hacer referencia al

---

(\*) Jackson, Ph. W. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the AERA*. Nueva York, Macmillan, 1992, 1075 páginas.

(\*\*) Universidad de Granada.

(1) Señala Jackson en su Prefacio cómo la primera concepción del *Handbook* (en 1989) fue iniciar en el campo del currículum, y de modo similar, lo que habían hecho en el campo de la investigación de la enseñanza Gage (1963), con el primero; Travers (1973), con su continuación; y Wittrock (1986), con su tercera edición: «Dar una definición conceptual y metodológica de un área de investigación, al tiempo que revisar los logros». Ahora bien, debido al solapamiento en parte de los campos de enseñanza y del currículum, se decidió tratar áreas curriculares específicas para evitar en lo posible la duplicación (aspecto no del todo logrado). El editor Jackson ya participó en el primer *Handbook* (Getzels, J. W. y Jackson, P. W. «The Teacher's Personality and Characteristic», en N. L. Gage, 1963, pp. 506-582). La propia AERA, que cuenta con una división («B-Curriculum Studies») dedicada a la investigación curricular, en su *Annual Meeting* del pasado año (San Francisco, abril 1992), dedicó un panel a la presentación (y discusión) de este *Handbook*. En él intervinieron, entre otros, E. Vallance, C. Cornbleth y R. E. Stake. Las presentaciones del debate fueron recogidas en Short *et al.* (1992).

que considero el inveterado problema del campo curricular: el rigor de los estudios curriculares y las demandas de la práctica curricular; o, en los términos del título, cómo el intangible espíritu de la investigación curricular infunde vida en el cuerpo de la práctica docente. Es también manifiesta la dualidad profesional (confiemos que sea provisional, en trance de superación) entre los «estudiosos del curriculum» («curricularistas») y los «trabajadores del curriculum», que viene a reproducir, mientras la sociedad capitalista continúe (esperemos que no eternamente), la división social del trabajo. Si el curriculum es lo que sucede en las aulas y en los centros escolares o una teoría que dinamiza, orienta y legitima el cuerpo escolar, constituye un eje nuclear de nuestro tema. Al fin y al cabo, el objetivo de un libro de teoría curricular es posibilitar una comprensión del contenido y de la estructura de lo que es ofrecido, enseñado o aprendido en los centros escolares. Esa dualidad, con diversas variantes, desde Goodlad, se reproduce como el cuerpo escolar (el curriculum en su dimensión existencial, como fenómeno o ámbito de realidad) y el espíritu animador (el curriculum en su dimensión espiritual, como campo de estudio); aparte de ser, en su movimiento como proceso (*curriculum development*), el área en el que ambas dimensiones se funden.

Si se nos permite la analogía metafórica, diremos que al igual que en la explicación del hombre han existido (Laín, 1989, 1991) desde concepciones monistas materialistas a dualismos (platónicos o no), emergentismos, etc., en el campo curricular se plantea agudamente el problema de si el curriculum se identifica primeramente con la práctica docente operativa («el hombre es lo que come», llegó a decir Feuerbach en un exceso materialista) o si, para su dinamismo, es necesaria una realidad inmaterial (espíritu de la teoría curricular) que dinamice el cuerpo material («el pensamiento sobre el curriculum es una teoría sobre la práctica; pretende racionalizarla, conceptualizarla, explicarla, pero siempre en relación con la práctica real», dice Gimeno, 1992, p. 167, siguiendo a Walker). Si el cuerpo se puede mover por sí mismo o si son la investigación y la teoría curriculares las que deben animarlo constituyen el eterno y viejo problema de la distinción entre teoría y práctica. Las variantes para distinguir, relacionar o identificar ambas dimensiones han sido innumerables.

El curriculum lo inunda todo, hasta llegar a convertirse, para la comunidad de creyentes (teóricos curriculares), como teoría que pretende generar conocimiento y dar sentido a lo que se hace, en algo incorpóreo. Por otro lado, de vez en cuando se hacen llamados (2) para que no se olvide que, en último extremo, sólo existe un cuerpo material concreto (la vida de los centros escolares). Algunos intentan unir las dos dimensiones diciendo que la realidad es la persona humana (cuerpo y alma unidos, distinguibles o indistinguibles), otros aluden a un cierto «tercer mundo» de la verdad, al modo de Popper. Una forma de análisis de este *handbook*, como «tercer mundo inmaterial», consiste en plantearse en qué medida este producto cultural guarda relación con lo más vivo del cuerpo escolar.

Casi un cuarto de siglo después de que Schwab (1969) anunciara, en su célebre panfleto, el estado de agonía del curriculum como campo de estudio, predicando —desde el neoplatonismo— a la comunidad curricular hacia dónde debía dirigirse si quería salir del estado moribundo al que había llegado, nos encontramos con un presente (y parece que también con un futuro)

---

(2) J. Schwab, por ejemplo, en el último de sus cuatro *papers* sobre el curriculum («The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do», *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 1983, pp. 239-265) llega a definirlo de la siguiente forma:

«Curriculum es lo que se transmite con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materiales y acciones apropiadas, cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidos para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones» (p. 240).

florecente y prometedor: una pluralidad de perspectivas (análisis feministas, teoría crítica, pensamiento «deconstruccionista» y postmodernista, investigación fenomenológica, etc.), un campo —en fin— complejo y vigoroso. La única, pero pesada, sombra de trivialización que se cierne, y más aún en nuestro país, es la «sobrerregulación» legislativa y la imposición desde el poder oficial de una cierta (y, por otra parte, vieja) ortodoxia curricular.

Inmersos en lo que Pinar —uno de los principales animadores del movimiento de reconceptualización curricular a comienzos de los setenta— ha llamado «segunda ola» de teorización curricular (1988), el curriculum —como campo de estudio— se nos presenta, veinte años después de la primera reconceptualización, tras la llamada de Schwab, con una enorme vitalidad: con la irrupción de movimientos «seductores» (Lather, 1991), como el pensamiento «deconstructivista», con la crisis del movimiento sociocrítico y su huida al postmodernismo o al feminismo (3), con análisis postestructurales y fenomenológicos, autobiográficos y narrativos, etc. Precisamente una de mis mayores objeciones críticas a este *handbook* es que no refleja la dinámica y la vitalidad actuales del campo (sólo ofrece algunos atisbos); quedando todo —por el excesivo recurso a la escenificación histórica— un poco embalsamado y excluyendo —creemos que de forma premeditada por el editor— parte de las voces más críticas. Recoger sólo la ortodoxia de la teoría curricular desdeñando la disidencia (4) —cuando justamente ha sido ésta la que ha abierto espacios que han ido configurando el curriculum como un campo de estudio valioso, con el silencio de todo el discurso postmoderno curricular, exceptuando el discurso feminista (representado por la contribución de Nel Noddings), que tanto auge ha alcanzado en los últimos tiempos— significa no reflejar toda la realidad de la teoría curricular en los noventa.

La literatura sobre el curriculum como campo de estudio se ha multiplicado en progresión geométrica en las dos últimas décadas, sobre todo en el contexto anglosajón. Pero centrándonos en aquellos que, como éste, tienen una pretensión de sistematización y presentan un estado de la cuestión en el campo curricular —aparte de lo que significaron los libros de Schubert (1986) y la *Enciclopedia* de Husén y Postlethwaite (1985)—, habría que destacar, entre los más recién

---

(3) La polémica provocada en la *Harvard Educational Review* —vol. 59 (3), agosto 1989, pp. 297-324; polémica continuada en el vol. 60, pp. 396-405— por Elizabeth Ellsworth («Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy») contra la pedagogía crítica —en la medida en que este tipo de discurso (con un alto grado de abstracción y racionalismo) contribuya a perpetuar y reproducir las relaciones de dominación en el aula— es todo un signo del estado de este campo (alternativas al discurso curricular establecido). Por su parte, Giroux, contra quien se dirige parte del ataque de Ellsworth, señala (como ejemplo de la huida de la teoría crítica al postmodernismo) que «modernismo, postmodernismo y feminismo representan tres de los más importantes discursos para desarrollar una política cultural y una acción pedagógica capaces de extender y hacer avanzar teóricamente una política radical de democracia» (Giroux, H. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Nueva York, Routledge, 1992, p. 42). Giroux cree que justo la contradicción interna e ideológica entre estos tres tipos de discursos, en los tiempos actuales, puede ofrecer un potencial para «repensar» las relaciones entre escuela y democracia. Un análisis lúcido de esta situación se puede ver en McLaren, P. «Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment» —en H. Giroux (Ed.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*, Albany, NY, State University of New York Press, 1990, pp. 144-173—.

(4) Así, Jackson llega a afirmar que «no es enteramente clara» (p. 35) la influencia que ha ejercido el movimiento reconceptualizador en la configuración del curriculum como campo de estudio, ni —sobre todo— su incidencia en el cuerpo escolar; situándose así en contra de la opinión actual de Pinar (1988). Por ello, aunque otros libros de texto sobre el curriculum —como el conocido de Schubert (1986)— dedican un estudio sustantivo a su obra, Jackson no piensa dar un lugar preeminente a los «descontentos» (Jackson, 1980). De hecho, puede sorprender que no se haya encargado algún capítulo a «curricularistas» críticos tan importantes como Apple, Giroux, Popkewitz, Beyer, Cherryholmes, etc.

tes (5), los libros de Pinar (1988), Cornbleth (1990), Lewy (1990), Walker (1990), Short (1991), Sears y Marshall (1990). El enquiridión de Jackson pretende ser la primera revisión holística de la investigación sobre el currículum. Hasta qué punto se ha logrado esto es lo que voy a intentar resumir (desde mi punto de vista y, lógicamente, mediatizado por mis intereses) en un espacio autolimitado para un libro de más de mil páginas y compuesto por 34 capítulos diferentes.

## ESTRUCTURA, PERSPECTIVAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

El *Handbook* (en este caso, más una enciclopedia que un manual), por acuerdo del propio editor y del comité consultivo (6), ha quedado dividido en cuatro partes; cada una, formada por diversos capítulos:

1. *Perspectivas conceptuales y metodológicas*: Cómo el currículum ha sido pensado y estudiado, tanto desde la tradición científica como desde la humanista; concepciones y metodologías, evaluación y medida.

2. *Cómo se configura el currículum*: Principales fuerzas que configuran el currículum, desde las más globales (políticas, históricas, ideológicas, sociales o comunitarias) a las más internas (la organización escolar, el profesor como agente curricular, la implementación de técnicas y los materiales curriculares).

3. *El currículum como una fuerza modeladora*: El impacto y el condicionamiento que el currículum ejerce en el aprendizaje de los alumnos, en minorías sociales o lingüísticas o en la constitución del género.

4. *Tópicos y aspectos de las áreas o las materias curriculares*: Currículum de diversas áreas curriculares: lectura y escritura, literatura y arte, matemáticas, ciencia y tecnología, estudios sociales, lenguas extranjeras, educación física; y una consideración sobre las materias extracurriculares.

---

(5) La *Enciclopedia Internacional de Educación* (Husén y Postlethwaite, 1985) dedica —entre sus 1.500 voces organizadas alfabéticamente— 65 artículos al concepto de *currículum*, en sus diversas acepciones y/o aplicaciones (vol. 2), hasta el punto de que se ha podido confeccionar con ellos la *Enciclopedia Internacional del Currículum* (Lewy, 1990). En años anteriores, como muestra este progresivo auge, la *Encyclopedia of Educational Research* (New York, The Free Press, 1982, 4.<sup>a</sup> ed.) dedicaba cinco artículos a dicho concepto en la edición de 1982 y uno solo en la tercera edición, de 1960.

Por su parte, el libro editado por Pinar (1988) «repiensa» lo que ha significado el movimiento reconceptualizador; trece años después de la aparición de aquel otro conocido volumen unificador del movimiento, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist* (Berkeley, CA, McCutchan, 1975). Short (1991) recoge 17 formas de investigación curricular desarrolladas por representantes cualificados de cada una. El voluminoso libro de Walker (1990, 552 pp.) sistematiza los principales paradigmas, las concepciones del currículum, su historia y su política. Desde una perspectiva crítica, el libro de Cornbleth, como ha destacado Gimeno (Gimeno y Pérez Gómez, 1992), es ejemplar para situar el contexto curricular; algunos capítulos (por ejemplo, el dedicado al «currículum oculto») presentan replanteamientos originales de viejas cuestiones. Por su parte, Sears y Marshall (1990), con una interesante estructura postmoderna y autobiográfica, intentan unir la teoría y la enseñanza curricular; cada parte concluye con una «conversación entre animadores». J. T. Sears, por otro lado, es el editor del monográfico «Issue: Grounding Contemporary Curriculum Thought» de la revista *Theory into Practice*, 31 (3), de sumo interés para reconocer el estado de vitalidad actual del campo al que me refería.

(6) El comité consultivo, encargado —junto al editor— de dar estructura y nombrar a los autores, ha estado formado por F. M. Connelly, J. I. Goodlad, P. A. Graham, H. M. Kliebard, J. Oakes, L. B. Resnick, D. F. Walker, I. D. Westbury y K. K. Zumwalt.

A su vez, cada capítulo suele constar, según la recomendación del editor, de *a*) una perspectiva retrospectiva e histórica —dentro de unos límites razonables— del tópico en cuestión, *b*) la presentación de un panorama comprensivo del conocimiento académico y empírico del campo tratado, *c*) la indicación de sugerencias y comentarios sobre las líneas de interés en la investigación de ese tópico y *d*) una bibliografía fundamental y representativa que permita continuar la exploración del tópico.

Este enfoque académico no deja de presentar problemas, sobre todo por la revisión histórica, pues al final resulta una labor de recontar en los sucesivos capítulos la misma historia, que suele comenzar con Bobbit y continuar con Tyler hasta llegar a la actualidad. El principal problema de un *handbook* es que a fuerza de querer recoger sumariamente la historia, la terminología y el estado de cada tópico, aboque a una continua letanía de categorías taxonomizadas y descontextualizadas, perdiendo la vitalidad y la dinámica que lo configuran. Máxime si esta revisión histórica es hecha por autores que, aun siendo expertos en el tópico en cuestión, no tienen por qué serlo en su reconstrucción histórica. Revisar puede significar —como sucede en algunos casos— recoger lo convencional.

La primera parte («Perspectivas conceptuales y metodológicas»), la más general, está compuesta de cinco grandes capítulos (7). El primero lo desarrolla el propio editor, Jackson, por lo que le voy a dedicar mayor atención. El capítulo que abre el *Handbook* está dedicado a exponer una panorámica de las concepciones, las perspectivas y los campos curriculares («Conceptions of curriculum and curriculum specialists»). Partiendo del hecho de que es infructuoso intentar una definición de «curriculum», so pena de caer en una *redefinición* (de destacar o reemplazar algún *standard* que se considera superior a otro), Jackson adopta la estrategia —más fructífera— de intentar describir históricamente los principales hitos en los cambios semánticos del término. Y especialmente pretende explicar por qué nos resulta restringida la definición tradicional del siglo XVII como «curso de estudios» o «programas», que se impone —como ha demostrado Hamilton (8)— como forma de control en las universidades europeas. Los dos hitos de comienzos de siglo serán, por una parte, Dewey y, por otra, Bobbit. El título del ensayo de Dewey es significativo de este cambio (*The child and the curriculum*, que nuestro L. Luzuriaga tradujo en 1925 como *El niño y el programa escolar*); en él sitúa como problema curricular el intentar unir la experiencia del alumno y la materia curricular. Tras una revisión de algunos de los problemas que supone dar una nueva redefinición del curriculum se plantea si, en el fondo, la cuestión puede ser sólo retórica.

En la segunda parte de su trabajo Jackson revisa las diferentes perspectivas o los enfoques en los que hoy (siguiendo a Eisner y Vallance, Kliebard, etc.) está configurado el campo curricular, y expresa que dichas perspectivas ya tienen un origen en Dewey y Bobbit (perspectiva conservadora *vs.* reformadora); por lo que califica lo que se está haciendo como un intento de echar «nuevos vinos en odres viejos». Más que ver en las diversas perspectivas determinaciones políticas o sociales, el autor reduce la cuestión a diversos puntos de vista interpretativos o

---

(7) «Concepciones del curriculum y especialistas curriculares» (P. W. Jackson, pp. 3-40), «Estudios sobre el curriculum y las tradiciones de investigación: La tradición científica» (L. Darling-Hammond y J. Snyder, pp. 41-78), «Estudios sobre el curriculum y las tradiciones de investigación: La tradición humanista» (Y. S. Lincoln, pp. 79-97), «Cuestiones metodológicas en la investigación curricular» (D. F. Walker, pp. 98-118) y «Medida y evaluación curricular» (G. F. Madaus y T. Kellaghan, pp. 119-154).

(8) Hamilton, D. *Toward a Theory of Schooling*. Londres, Falmer Press, 1989. Una parte de este libro, referida precisamente al origen del término curriculum, ha sido publicada («Orígenes de los términos educativos "clase" y "curriculum"») en esta *Revista de Educación*, 295, mayo-agosto 1991, pp. 187-205.

retóricos. Jackson (9) tiene su propia visión particular, y discutible, del campo curricular, de la que ya dejó constancia en un polémico artículo (Jackson, 1980), que escribió, dice ahora, medio en broma. Comienza su capítulo calificando el campo de «confuso», aunque —desde otra perspectiva— cabría calificarlo de «plural» o «rico». Así, la tercera parte de su trabajo, dedicada a delimitar el campo profesional de los especialistas en el currículum y sus relaciones con los trabajadores de la enseñanza, y para la cual recurre como hitos históricos más significativos a Bobbit, Tyler y Schwab, resulta sumamente discutible. Todo parece quedar en una historia interna de cómo mejorar sucesivamente los planteamientos de Bobbit, Tyler o Schwab, compartiendo los tres el supuesto de «cómo ayudar a los prácticos a mejorar el currículum de los centros en los que trabajan». Tras una breve (y, por ello, injusta) referencia al movimiento inglés que pretende dar una autonomía curricular al profesor mediante la investigación-acción, dedica la última parte al movimiento reconceptualizador del currículum. También aquí resulta sumamente discutible la descripción de Jackson: Reducir el movimiento crítico de reconceptualización curricular a un repliegue en los problemas teóricos, desdeñando su relación con la práctica, viene a resultar una parodia de estos «descontentos». Es cierto que en el centro del movimiento se da una reivindicación de la teoría (el título de su órgano principal de expresión, *Journal of Curriculum Theorizing*, es un ejemplo), pero no para quedarse en ella, sino como plataforma de transformación de la práctica. Tal vez por esta opinión adversa, como señalaba en la nota 4, no ha elegido a ningún representante del ala sociocrítica para su participación.

Dos capítulos se dedican a las grandes «tradiciones» de investigación: La científica (Linda Darling-Hammond y J. Snyder) y la humanística (Y. S. Lincoln). Me parece mucho más correcto recurrir al término «tradición» que aplicar de modo impropio el término «paradigma» al campo curricular (10), con la vana y positivista esperanza de llegar algún día a un solo paradigma dominante (como en las ciencias físico-matemáticas) tras la purificación del período «preparadigmático», o que emplear (como hizo Shulman) la expresión «lakatosiana» de «programas de investigación». El concepto de «tradición», ya empleado por Jackson (1986), entendido como familia de teorías que comparten una ontología y una metodología de investigación, actualmente tiene, al menos, tres fuentes epistemológicas: la filosofía moral de MacIntyre, la propia fenomenología de Gadamer y el concepto de «tradición de investigación» de Laudan (11).

---

(9) Desde 1968, su obra *La vida en las aulas* (reeditada, con prólogo de J. Torres, en Madrid, Morata, 1991) marcó de modo premonitorio todo un nuevo enfoque (antropológico-etnográfico) para analizar la enseñanza. Por la sociología funcionalista de base («su propósito —dice en el prefacio— no es condenar ni alabar a las escuelas, ni siquiera necesariamente cambiarlas»), no pretende tener implicaciones crítico-políticas. Aparte de otros muchos trabajos, su libro *Untaught Lessons* trata de la influencia que los profesores tienen en los alumnos, más allá de los objetivos explícitos de la instrucción. En esta línea prepara, junto a R. E. Boostrom y D. T. Hansen, un libro sobre la vida moral de las escuelas. Un avance de este libro se puede ver en Hansen, D. T.; Boostrom, R. y Jackson, P. W., *The Teacher as Moral Model* (comunicación presentada en la reunión anual de la AERA, San Francisco, 1992).

(10) T. M. Brown (1988), entre otros, ha cuestionado que la interpretación «kuhniana» pueda aplicarse con propiedad fuera del campo de la historia de las ciencias naturales, concluyendo que la investigación curricular tiene diferentes niveles de complejidad y que requiere, por tanto, estudios particulares para cada ámbito.

(11) A partir de su origen hermenéutico, la interpretación de los hechos no se hace desde el vacío, sino desde tradiciones históricas de pensamiento («historia efectual» la llama Gadamer) que moldean y mediatizan, a modo de prejuicios, la comprensión: «La historia efectual determina por adelantado lo que nos va a parecer cuestionable y objeto de investigación (...), sus efectos operan en toda comprensión, sea o no consciente de ello» (Gadamer, H. G. *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1977, p. 371). Por su parte, A. MacIntyre (*Whose Justice? Which Rationality?*, Londres, Duckworth, 1988) dice que cada conjunto de creencias o cada teoría se justifican y entienden sólo como miembro de una serie histórica, y únicamente

Darling-Hammond y Snyder diferencian ambas tradiciones (científica y humanística) en función de si justifican las decisiones curriculares por referencia a un conocimiento base (o investigación empírica) sobre la naturaleza de la enseñanza y sus efectos (en la tradición científica), o si lo hacen por referencia a valores y creencias (en la tradición humanista). Desarrollan una revisión de cómo la investigación sobre el aprendizaje (conductismo, psicología evolutiva, psicología cognitiva, etc.) ha influido en el pensamiento y el desarrollo curricular, así como un análisis de la investigación empírica sobre el curriculum para orientar las decisiones políticas (desde los indicadores de mejora a las «escuelas eficaces»). Por su parte, Lincoln comienza discutiendo que su capítulo trate de una tradición que sea unitaria y aclara que se trata, por el contrario, de un agregado de teorías y posiciones diversas (teorías críticas, post-modernistas, hermenéuticas, autobiográficas, políticas, etc.), puesto que resulta difícil revisar algo que «está en pleno desarrollo». Lincoln trata de forma mucho más respetuosa que Jackson el movimiento «reconceptualizador» del curriculum, surgido en la década de los setenta frente a la racionalización tyleriana, con sus múltiples variantes actuales (historia del curriculum, analistas políticos, estéticos, fenomenólogos, feministas), agrupadas por un conjunto de presupuestos: el valor del enfoque histórico, la construcción social del conocimiento, etc. En conjunto, resulta por ello de interés, a pesar de que recoge aspectos que se repiten en otros capítulos.

La parte metodológica ha sido encargada a D. F. Walker, importante estudioso del curriculum, quien acaba de publicar parte de su saber en un voluminoso libro (Walker, 1990). Walker se consagra a hacer un análisis de la literatura dedicada más a métodos de investigación curricular que a los métodos en general, y se centra en la progresiva emergencia de la investigación cualitativa —con Eisner a la cabeza— y en su relación con la investigación curricular. Como continuador de las tesis de Schwab, propone, en una segunda parte, que la investigación curricular debe centrarse en la práctica para orientar la deliberación curricular, configurando una investigación curricular formativa. Esta finalidad implica rechazar los métodos sofisticados y sistemáticos basados en un razonamiento medios-fines para abogar por métodos naturalistas en contextos de deliberación curricular.

Por su parte, el capítulo sobre «evaluación curricular», que cierra esta primera parte, es desarrollado por G. Madaus y T. Kellaghan. Éstos, autoridades en la materia, pasan revista —de forma sólida y coherente— al campo de la evaluación, desde las diferencias terminológicas a la evaluación como mecanismo de poder (siguiendo a Foucault). Forma el cuerpo central del capítulo —aparte de la revisión histórica— la discusión del enfoque «científico» o formal de la evaluación: resultados de tests, exámenes estandarizados de opciones múltiples, etc. El capítulo finaliza con las relaciones entre evaluación y curriculum y aconseja cómo escapar del burocrático poder de los tests en la evaluación.

---

de este modo es posible comprender la racionalidad de cada propuesta. Una tradición de investigación —señala MacIntyre— es un movimiento en el cual los individuos que lo forman tienen un conjunto coherente de pensamientos y unos modos de trabajo y vida. En cada tradición, «la indagación intelectual era, o es, parte de la elaboración de un modo de vida moral y social de la cual la investigación intelectual misma forma parte integral» (p. 349). Finalmente, L. Laudan (*El progreso y sus problemas*, Madrid, Encuentro, 1977) habla de *research traditions*, en el sentido de que la investigación está guiada normalmente por un conjunto de principios que trascienden la teoría particular de una disciplina. Estas «tradiciones de investigación» son «un conjunto de principios ontológicos y epistemológicos sobre lo que se debe hacer o no hacer» (p. 80).

## DIMENSIONES CONFIGURADORAS DEL CURRÍCULUM

La parte segunda («Cómo se configura el currículum») está compuesta de 11 capítulos (12). En el duro comentario que C. Cornbleth hizo en la presentación de esta parte en la reunión anual de la AERA señala que sólo se salvan cuatro de los 11: los dedicados a la historia, a la implementación del currículum, al profesor como agente curricular y al papel de los libros de texto. Los siete restantes, para ella, se mueven en una línea convencional, «administrativista», y se centran más en cualidades formales o superficiales, asociales y ahistóricas, etc., con el agravante de que tales listados categoriales deben ser aceptados, por ser ofrecidos por un experto o una autoridad (13).

H. M. Kliebard, quien ha inaugurado la crítica al modelo de Tyler, es —junto a B. M. Franklin y los Tanner— uno de los mejores historiadores del currículum americano (Kliebard, 1986) y ha contribuido decisivamente a forjar el campo de la «historia del currículum» (14). Kliebard comienza haciendo una delimitación de ésta frente a la historia de la educación, en la medida en que incide en estudiar las fuerzas políticas y sociales que interactúan en la selección y la distribución en determinados tiempos y espacios de lo que es tomado como conocimiento escolar, en tanto que artefacto cultural y construcción social. Aparte de una historia del campo, recoge las discusiones metodológicas sobre la historia del currículum, la historia de las materias escolares y los límites y direcciones de la investigación.

Hay cuatro capítulos híbridos —tal vez porque no está clara su identidad o substantividad (cultura y currículum, concepciones del conocimiento, ideologías curriculares), o porque su tratamiento es convencional (cambio y estabilidad)— en los que se recogen muchos aspectos dispersos y nada específico. Así, L. Cuban, en «Cambio y estabilidad en el currículum», trata

---

(12) Estos 11 capítulos son: «Construcción de una historia del currículum americano» (H. M. Kliebard, pp. 157-184), «Política curricular» (R. Elmore y G. Sykes, pp. 185-215), «Cambio y estabilidad en el currículum» (L. Cuban, pp. 216-247), «Relaciones entre cultura y currículum» (A. Peshkin, pp. 248-267), «Concepciones del conocimiento» (F. Schrag, pp. 268-301), «Ideologías curriculares» (E. W. Eisner, pp. 302-326), «Organización del currículum» (J. I. Goodland y Z. Su, pp. 327-344), «Organización escolar y currículum» (Ch. E. Bidwell y R. Dreeben, pp. 345-362), «El profesor como agente curricular» (D. J. Clandinin y F. M. Connelly, pp. 363-401), «Implementación del currículum» (J. Snyder, F. Bolin y K. Zumwalt, pp. 402-435) y «Libros de texto en la escuela y sociedad» (R. L. Venezky, pp. 436-461).

(13) Cornbleth, C. «Looking at Part 2 of the Handbook, "How the Curriculum is Shape"», *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (1), 1991, pp. 10-15. Acudiendo a Foucault, que en los últimos años está influyendo poderosamente en el ambiente anglosajón —como ejemplo *vid.* Ball, S. J. (Ed.), *Foucault y la educación*, Madrid, Morata; una revisión de este libro y de la influencia actual de Foucault en el contexto anglosajón se puede ver en Roth, J. «Of what help is he? A Review of *Foucault and education*», *American Educational Research Journal*, 29 (4), 1992, pp. 683-694—, dicho autor afirma: «Esta sección del *handbook* no habla del contexto curricular, sino de un particular conjunto de prácticas discursivas y relaciones de poder. Es un discurso en el que los conceptos se hacen valer y se elaboran por medio de listas y sublistas (...), excluyendo la dinámica política, social, económica y cultural» (p. 14). Cornbleth ha sido invitada a analizar esta sección del *Handbook* como especialista del contexto configurador del currículum.

(14) La *Revista de Educación* ha contribuido, a través de su Secretario de Redacción, a la introducción en España de la «Historia del currículum», dedicando al tema dos números monográficos (295 y 296, 1991) en los que se recogen (bien seleccionadas) algunas contribuciones fundamentales del campo. Como señala M. A. Pereyra en la presentación, la *historia del currículum* «nos provee de un marco amplio de comprensión del campo, muy alejado de las consabidas visiones vetustas de hacer historia de la educación, que, en general, se agotan en meras narraciones de carácter más bien instrumental, de escasas relevancia y utilidad para comprender y explicar la realidad educativa». Entre los libros más importantes en este campo destacamos, aparte de la «opus magna» de H. M. Kliebard (1986): Franklin, B. M. *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control* (Londres, Falmer Press, 1986), y la más reciente de Tanner, D. y Tanner, L. *History of the School Curriculum* (Nueva York, Macmillan, 1990).

algunos lugares comunes (tipos de currícula, factores externos e internos que afectan al cambio curricular, etc.) en los que se repiten, desde otros ángulos, muchos aspectos ya señalados, y se obvia otros tan sustantivos como los procesos de cambio e innovación curricular (Fullan, 1991). Parecido tratamiento convencional (definición de términos, posibles relaciones, etc.) hace, en mi opinión, A. Peshkin en cuanto a las relaciones entre cultura local y curriculum. Por su parte, F. Schrag, en un capítulo (del que no se sabe bien qué lugar ocupa en el manual) sobre «concepciones del conocimiento», trata sucesivamente las diferentes tradiciones en relación con el conocimiento (desde la retórica a la mística) y el modo en que los documentos curriculares reflejan ideas sobre la naturaleza y la adquisición del conocimiento, los modos de clasificación del conocimiento y la relación entre conocimiento y política.

E. W. Eisner maneja un concepto débil (y discutible) de ideología (por eso prefiere el plural «ideologías») que define como «el conjunto de creencias (fines y razones) acerca de lo que las escuelas deben enseñar, que proveen las premisas valorativas para tomar decisiones prácticas». Llega a proponer que las ideologías emergen de un «modo religioso de ver el mundo», o a extender el concepto de ideología a la esfera de la teoría cognitiva, de la lingüística, etc.; con lo que allí donde todo se pueda llamar ideología, el valor crítico del concepto se desvanece. Con estos discutibles presupuestos distingue seis ideologías: ortodoxia religiosa, humanismo racional, progresismo, teoría crítica, reconceptualismo y pluralismo cognitivo; ideologías en cuyo análisis no voy a entrar, pero sí quiero resaltar que llega a los extremos de afirmar que la «teoría crítica» no es una ideología educativa porque no ha desarrollado un programa coherente de campos, contenidos y métodos de educación. Aun reconociendo las importantes contribuciones de Eisner (educación estética, metodología cualitativa, etc.), realmente uno se pregunta por qué se ha encargado de este apartado (15) (si no fuera por el hecho de haber querido el editor excluir a cualificados representantes críticos que pudieran haberlo hecho mejor).

Un conjunto de tres capítulos (política curricular, organización del curriculum y organización escolar) muestran las ventajas y, sobre todo, los inconvenientes del planteamiento histórico del *handbook*: A fuerza de recontar y revisar lo realizado se llega a repetir lo mismo, y sin originalidad, cuando enfoques más particulares (como, por ejemplo, la discusión —clave en política curricular— entre el centralismo basado en la escuela y el actual movimiento de reestructuración escolar, en la que —por otra parte— Elmore es un especialista) hubieran dado mayor juego y hubieran provocado mayor interés. Sorprende que autoridades en estos tópicos (como son, sin duda, sus autores) se limiten básicamente a hacer exposiciones históricas. Y esto lo hacen ¿por salirse de lo que habitualmente escriben? o ¿por la perspectiva histórica impuesta por el editor?

Dado que el campo de la «política curricular» está débilmente estructurado, Elmore y Sykes optan por presentar, más que una revisión de la investigación, un ensayo sobre lo que deter-

---

(15) Sin duda, la ocupación de Eisner en este campo proviene de Eisner, E. W. y Vallance, E. (Eds.) *Conflicting Conceptions of Curriculum* (National Society for the Study of Education Series on Contemporary Educational Issues, Berkeley, CA, McCutchan, 1974). En esta obra distinguían los autores cinco grandes concepciones, mutuamente excluyentes, como grandes asunciones básicas en el campo del curriculum: tecnológica, racionalista-académica, reconstrucción social, desarrollo cognitivo y autoactualización. Una revisión de este libro se realizó doce años después en Vallance, E. «A Second Look at *Conflicting Conceptions of Curriculum*», *Theory into Practice*, 25 (1), 1986, pp. 24-30. Posteriormente, Eisner ha hablado de «modos de conocimiento» —Eisner, E. W. (Ed.) *Learning and Teaching the Ways of Knowing. 84th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, IL, National Society for the Study of Education, 1985— como sistemas que guían las opciones de estudio. Además de su *The Educational Imagination* (Nueva York, Macmillan, 1979), las mejores contribuciones de Eisner han aparecido en el campo de la investigación cualitativa, y están ahora recogidas en su gran libro *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice* (Nueva York, Macmillan, 1991).

minados relatos de investigación dicen del tema (16). Dividen el capítulo en perspectivas políticas oficiales sobre el currículum (como «el cuerpo formal de leyes y regulaciones que tienen que ver con lo que debe enseñarse en las escuelas») y perspectivas curriculares sobre la política oficial (problemas políticos y sociales del currículum). Creo que este capítulo queda como un reexamen ya conocido, y señala las líneas futuras de investigación en el campo.

Algo parecido sucede con el tratamiento de la «organización del currículum» desarrollado por J. I. Goodlad y Z. Su. Ésta se puede entender en un nivel general (modo en que los elementos curriculares de un sistema educativo se ordenan, interrelacionan y secuencian) o en un nivel instructivo (organización del currículum en el aula/centro). Goodlad y Su se deciden por estructurar el capítulo en torno a los cuatro tópicos de Schwab (alumnos, profesores, materia y medio) y pasan revista a las distintas posturas habidas históricamente (otra vez, desde Tyler) sobre la organización de los elementos curriculares. Por su parte, Ch. E. Bidwell y R. Dreeben, en «Organización escolar y currículum», establecen las diferencias históricas en el proceso de institucionalización escolar en USA desde el período colonial a la actualidad (enfoque histórico que resta parte de su valor potencial, sobre todo, para nosotros). Sobre el tema, por otra parte, existe el importante *Handbook* editado por Boyan (1988).

Jean Clandinin y Michael Connelly escriben el capítulo dedicado al «profesor como agente curricular». Reconocen «no haber seguido de modo preciso las reglas de los editores del *Handbook*», y —según estimo— justo por ello, elaboran un capítulo que rompe con la monotonía anterior. En una primera parte examinan cómo en la literatura el profesor ha llegado a pensarse como algo separado del currículum. En la segunda utilizan la estructura narrativa para revisar el «Proyecto Curricular de Humanidades», que liderara Stenhouse, por cuanto significó un modo de vivencia distinto para el profesorado implicado en su desarrollo. Acaban revisando historias de profesores y analizando en qué medida esto pueda contribuir a una relación de colaboración en sus centros y aulas. Así, por ejemplo, en la revisión primera, Tyler no aparece como el «malo» de la película curricular, al contrario, está en el origen del profesor como agente curricular, que Schwab «malinterpreta».

J. Snyder, F. Bolin y K. Zumwalt deciden, en «Implementación del currículum», aparte de recoger la visión convencional de ésta «porque de este modo ha sido delineado el *Handbook*», centrarse en el proceso de describir cómo un currículo propuesto es llevado a la práctica. Para ello examinan los tres modos de estudiar la implementación (perspectiva de fidelidad, adaptación mutua y realización del currículum), según los presupuestos que cada perspectiva tiene acerca de la generación del conocimiento curricular, el papel del profesor y el cambio curricular. Dan cuenta de los más recientes enfoques del cambio curricular, más allá del predominio del que ha gozado la implementación curricular (Fullan, 1992) como puesta en práctica de currícula diseñados externamente; lo que da interés a la revisión. Acaban señalando algunas propuestas de investigación sobre el futuro de cada perspectiva.

Los libros de texto son un artefacto cultural (con un particular modo de producción y de distribución) y un currículo sustituto (en muchos casos operativo o materializado). Venezky

---

(16) Sobre el campo de la «política curricular», en este doble sentido, se puede ver, en el primero, y dentro de nuestro contexto, Beltrán Llavador, F. *Política y reformas curriculares* (Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1991), obra en la que la define como el ámbito de la política educativa que se refiere a «la regulación de las prácticas mismas que tienen lugar en los centros de enseñanza» y cuyo propósito es «ordenar todas aquellas cuestiones que tienen relación con las prácticas de enseñanza y el aprendizaje escolares» (p. 34). Sobre el segundo sentido (el currículum como un texto político) se puede ver el importante ensayo de Pinar, W. F. y Bowers, C. A. «Politics of Curriculum: Origins, Controversies and Significance of Critical Perspectives», *Review of Research in Education*, 18, 1992, pp. 163-190.

trata estas cuatro cuestiones: 1) ¿por qué se emplean tanto los libros de texto?, 2) ¿quién controla el contenido de los libros de texto?, 3) ¿qué constituye el contenido latente de los libros de texto?, y 4) ¿cómo se han desarrollado los libros de texto hasta la actualidad? Finaliza su capítulo (pp. 456-457) señalando: «Los libros de texto ocupan una posición dominante en la educación americana, quizá por problemas tanto en su selección como en la formación del profesorado. Idealmente, los libros de texto debían ser recursos que utilizar por los profesores en el diseño de la instrucción, más que recipientes para la instrucción misma». Pero esto implica hacer, como área de investigación propia, un estudio interno del papel de los libros en el proceso de desarrollo curricular. Por haber titulado el capítulo «Libros de texto en la escuela y la sociedad», no es su objetivo analizarlos desde una perspectiva curricular (cómo se utilizan los libros de texto en las aulas y en los propios procesos de desarrollo curricular) ni determinar en qué medida, dependiendo de este contexto curricular, pueden posibilitar un uso creativo (no reñido con el ejercicio de la profesionalidad) o una usurpación de funciones y una alienación del trabajo docente (17).

La parte tercera («El currículum como una fuerza configuradora»), con un título más poético que informativo, está dedicada (18) a analizar las relaciones complejas con otros elementos y los efectos del currículum en esos otros elementos. En primer lugar, F. Erickson y J. Schultz analizan las investigaciones sobre las variedades de experiencias que los alumnos tienen en las escuelas y resaltan cómo aquéllas han sido silenciadas por la investigación tradicional y la necesidad de estudios integradores de las diversas perspectivas. Por su parte, W. Doyle trata la intersección y las interacciones de dos campos no siempre relacionados: el currículum (contenido) y la pedagogía (proceso por el que se presentan las interacciones en clase); viendo cómo se han constituido ambos dominios y, sobre todo, las líneas de posible integración. El resultado final es un capítulo en el que se mezclan diversos planos (desde el papel de los libros de texto al «conocimiento didáctico del contenido») y que sólo alcanza altura cuando analiza la «estructura de las tareas» en clase. Bajo el epígrafe «Cognición y Currículum», C. Bereiter y M. Scardamalia hacen una revisión de lo que ha supuesto la «revolución cognitiva» para el campo curricular; tratan la metacognición, la resolución de problemas, la memorización, etc. e inciden en las relaciones entre la ciencia cognitiva y la enseñanza en clase (19).

---

(17) Para un enfoque curricular de los libros de texto, se puede ver el importante libro de la profesora M. Ben-Peretz, *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts* (Albany, NY, State University of New York Press, 1990). En castellano, ha hecho un estudio sobre el papel de los medios, en relación con las dimensiones y los procesos que configuran la enseñanza, M. Area, en *Los medios, los profesores y el currículo* (Barcelona, Ed. Sendai, 1991). He hecho una reseña y un comentario crítico de estos libros en esta revista (*Revista de Educación*, 298, mayo-agosto 1992, pp. 474-478 y 467-470, respectivamente). Una perspectiva similar a la de Ben-Peretz se puede ver en el capítulo dedicado a materiales curriculares (pp. 137-156) por F. M. Connelly y D. J. Clandinin, en *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience* (New York, Teachers College Press, 1988). Por lo demás, una revisión complementaria, no limitada a los libros de texto, se puede ver en el *Handbook* de Wittrock (pp. 164-478), realizada por R. Clark y G. Salomon.

(18) Esta tercera sección o parte está compuesta por los ocho capítulos siguientes: «Experiencia de los alumnos del currículum» (F. Erickson y J. Schultz, pp. 465-486), «Currículum y Pedagogía» (W. Doyle, pp. 486-516), «Cognición y Currículum» (C. Bereiter y M. Scardamalia, pp. 517-542), «Los aspectos morales del currículum» (H. Sockett, pp. 543-569), «Diferenciación curricular: oportunidades, resultados y significados» (J. Oakes, A. Gamoran y R. N. Page, pp. 570-608), «Niños africano-americanos de bajo nivel y enseñanza pública» (D. S. Strickland y C. Ascher, pp. 609-625), «El currículum y las minorías lingüísticas» (L. W. Fillmore y L. M. Meyer, pp. 626-658) y «Género y currículum» (N. Noddings, pp. 659-683).

(19) Una revisión complementaria de los mismos autores se puede ver en Scardamalia, L. y Bereiter, C. «Conceptions of Teaching and Approaches to Care Problem», en M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford, Pergamon Press.

Me parece una buena y actualizada revisión —dentro de la panoplia de perspectivas, enfoques y corrientes que existen— la que efectúa H. Sockett, experto en las implicaciones morales de la enseñanza, sobre los aspectos morales del currículum. Desde una opción por el desarrollo moral autónomo (lo que implica, por ejemplo, criticar como atórica la corriente dominante de «clarificación de valores»), comienza situando la función y la demanda de la educación moral, para recoger —entre histórica y sistemáticamente— las principales teorías psicológicas de la moral, así como la relación entre filosofía moral y educación moral. Cuatro orientaciones actuales de educación moral destaca el autor en el currículum: la conservadora «educación del carácter», la educación moral y el género, el papel de la familia en la identidad sexual, el desarrollo moral y las materias curriculares. En tercer lugar recoge en el apartado «Las escuelas como instituciones morales» cuatro puntos esenciales: el ethos o la cultura moral de la escuela, el papel del profesor como educador moral, la «comunidad escolar justa», propuesta por el equipo de Kohlberg, y el tema del «currículum oculto». Acaba con algunas sugerencias sobre la investigación futura en el campo (20).

Tres grandes expertos (J. Oakes, A. Gamoran y R. N. Page) analizan, en un extenso capítulo, el tema de la diferenciación curricular (elección diferenciada del conocimiento ofrecido por los centros escolares, en función de las necesidades y capacidades de los alumnos, dentro de un contexto escolar y social determinado). Cómo se practica la diferenciación en las escuelas norteamericanas (diferenciación de contenidos para varios grupos, organización de las clases en grupos, alumnos en función de las materias), cuál es el contexto social en el que históricamente se ha practicado la diferenciación curricular en la sociedad americana, etc. son algunas cuestiones que se analizan de modo actual e interesante. Puntos obligados, y discutidos, son las consecuencias (explícitas o implícitas) que esta práctica escolar tiene en cuatro niveles (acceso al conocimiento, dinámica de la clase, raza y estratificación social) y los resultados en los alumnos, las relaciones en los grupos, las actitudes y las oportunidades futuras. En cuarto lugar vuelven a situar las tensiones, las cuestiones y los debates que plantea la diferenciación curricular (si es equitativa o socialmente justa, cómo afecta a la calidad de la educación, etc.); para acabar —como en otros capítulos— señalando campos y líneas de investigación. En fin, un capítulo fresco, no reiterativo, de obligada lectura para el que quiera trabajar en revisar el tema planteado también en nuestra Reforma (con los términos de «adaptación curricular» y «diversificación curricular») en la que se plantea como única posibilidad la adaptación o la exclusión de determinados contenidos comunes.

El capítulo «Niños afro-americanos de bajo nivel y enseñanza pública», de D. S. Strickland y C. Ascher, se dedica al problema de lo que puede hacer el currículo de la escuela pública con los niños negros americanos. Por su parte, L. W. Fillmore y L. M. Meyer, en «El currículum y las minorías lingüísticas», analizan las complejidades de la educación bilingüe y entran en los problemas del tratamiento de la diversidad y la adaptación curriculares, preferible a proporcionar a todos un currículum común. Por último, Nel Noddings, en su capítulo sobre «Género y currículum», analiza lúcidamente —en función del movimiento feminista en ética y currículum— los diferentes modelos curriculares (segregacionistas, asimilativos y transformativos) en relación con el género. Tras una descripción histórica de la consideración de la mujer, en una segunda examina la relación del género con las materias escolares y aboga finalmente por una posición

---

(20) En comparación con la revisión que F. K. Oser («Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective», pp. 917-941) hizo en el *Handbook* de Wittrock (1986), cabe decir que aparte de estar aquella focalizada en la educación moral como materia curricular, partía de un punto de vista fundamentalmente «habermasiano» (de ahí el subtítulo «una perspectiva discursiva» y, por eso mismo, su originalidad); Sockett, por el contrario, hace su revisión —como indica su título— de un modo más comprensivo.

transformadora de la educación de hombres y mujeres, desde la cuestión de si la enseñanza debe perpetuar la cultura existente o si debe más bien transformarla.

## LAS MATERIAS CURRICULARES Y SU ENSEÑANZA

La parte cuarta, la más extensa (un tercio del *Handbook*), es la sección dedicada a las *materias curriculares*, pues, como señalaba Jackson al inicio de su capítulo, si uno consulta la voz «curriculum» en un volumen anual de *Education Index*, la mayor parte de las entradas que se suelen incluir en ella, aparte de los aspectos generales de teoría curricular, trata los más diferentes aspectos de las distintas materias y áreas educativas (21). No puedo entrar específicamente en cada una de las didácticas de las materias curriculares que trata (lo que haría mi comentario interminable, aparte de que no soy experto en ellas), por lo que voy a hacer un comentario global de su planteamiento.

En primer lugar, en su comentario a esta parte, plantea L. A. Sosniak (Shor y otros, 1992) qué sentido tiene dedicar una parte del *Handbook* a las materias y las áreas curriculares, puesto que ya los *handbooks* de investigación sobre la enseñanza incluyen igualmente en su parte final una sección sobre la enseñanza de las materias curriculares (22). ¿Qué papel juegan estos capítulos sobre las materias curriculares en un manual sobre el curriculum? Desde luego, al margen de posibles solapamientos, un campo constitutivo e identificador del curriculum son las materias y las áreas, o lo que en España hemos llamado «didácticas especiales», «didácticas de...», o últimamente, por influencia del programa de Shulman (23), «didácticas específicas».

El *status* de la enseñanza de las materias curriculares se ha movido, en la tradición europea, en torno a su conceptualización como una didáctica especial, con una cierta sustantividad propia (didáctica específica); como una serie de principios didácticos específicos de un campo del saber (orientación predominante en esta sección). En nuestro contexto, el ámbito de discusión epistemológica de las didácticas especiales no ha ido más lejos de las disyuntivas dependencia-independencia, ciencia derivada-técnica aplicada y sustantividad-carácter adjetivo,

---

(21) Los 10 capítulos que componen esta última sección están dedicados a: «Lectura y escritura» (J. Langer y R. Allington, pp. 687-725), «Literatura y lengua inglesa» (A. Applebee y A. Purves, pp. 726-748), «Matemáticas» (T. Romberg, pp. 749-788), «Ciencia y tecnología» (P. Fensham, pp. 789-829), «Estudios sociales» (G. Marker y H. Mehlinger, pp. 830-851), «Lenguas extranjeras» (M. Met y V. Galloway, pp. 852-890), «Educación profesional» (G. Copa y C. Bentley, pp. 891-944), «Educación artística» (D. P. Wolf, pp. 945-963), «Educación física» (M. Steinhardt, pp. 964-1001) y «El extracurriculum» (L. Berk, pp. 1002-1044).

(22) Así, Gage (1963) le dedica nueve capítulos del primer *Handbook* en la sección «Investigación sobre la enseñanza en los diferentes niveles y materias»; Traves (1973) le dedica los 10 últimos capítulos en la sección llamada «Investigación sobre la enseñanza de materias escolares»; por su parte, Wittrock (1986) incluye 11 capítulos en la sección «Investigación sobre la enseñanza de materias y niveles educativos»; Lewy (1990) recoge varias secciones dedicadas a áreas específicas del curriculum; e incluso el *Handbook* de Houston (1990), sobre Formación del Profesorado, dedica igualmente 11 capítulos en la sección «Formación del profesorado en las áreas curriculares».

(23) El equipo de Shulman (en la Universidad de Stanford), desde una reivindicación académica del profesionalismo docente, ha propuesto recuperar, como paradigma «olvidado», el «conocimiento didáctico del contenido» de cada campo del saber. Cfr. Shulman, L. S. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms», *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.

El Congreso Internacional sobre *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela (6-10 julio 1992), ha significado —en nuestro contexto— reivindicar esta dimensión frente a la tradición de las «didácticas especiales». Yo mismo he tratado esta cuestión en «Conocimiento didáctico del contenido» y Formación del Profesorado: El Programa de L. Shulman», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, enero-abril 1993.

con respecto a la didáctica general. Si la didáctica es un conjunto de principios genéricos aplicables a cualquier disciplina, no hay una identidad epistemológica de las didácticas específicas, y la formación del profesorado puede organizarse —como hasta ahora— con cursos independientes de la materia, con cursos de didáctica general; pero si hay un conocimiento de cada disciplina específicamente pedagógico, es en él donde se sitúan el *status* propio y la justificación de una didáctica específica.

De hecho, hay manuales del currículum que consisten básicamente en secciones sobre las didácticas de cada materia curricular (24), e incluso *Handbooks* dedicados a un área curricular (Shaver, 1991). Aún pervive en el contexto americano la dicotomía entre «currículum» (entendido como una teoría general, propia de prominentes miembros de la AERA) y «materias/áreas curriculares» (específica de asociaciones profesionales de profesores, como por ejemplo la ASCD citada), entre «generalistas» y expertos en materias. El enfoque adoptado en esta sección, por recomendación del editor, consiste en hacer una *revisión histórica* de la constitución de cada campo disciplinar y de la investigación sobre ese campo, exponiendo cómo se ha ido configurando como materia escolar y las principales líneas de investigación que ha generado. Se trata, en casi todos ellos, de describir la emergencia de cada disciplina como materia escolar (remon-tándose al siglo XIX), analizando las diferentes perspectivas o tradiciones que se han dado en el campo temático en cuestión y apuntando las líneas que se dibujan para la investigación posterior. Una excepción la constituye el capítulo último, ciertamente innovador, sobre el «extracurrículum», entendido como el conjunto de actividades que tienen lugar fuera de los centros escolares (sobre todo en el nivel de Secundaria), como los hobbies, el atletismo, etc. «Extracurrículum» no se corresponde, pues, con las mal llamadas, entre nosotros, «actividades extraescolares».

El enfoque histórico —dominante en el manual, como he señalado— tiene sus ventajas, pero también graves inconvenientes; como por ejemplo, perder, en función de la reconstrucción histórica, las dimensiones sustantivas y los problemas actuales, propiamente didácticos, del campo en cuestión, que es lo que más puede interesar al profesor o al investigador del campo respectivo, por su relevancia práctica (cfr. el capítulo sobre la lectura y la escritura). En otros se logra un cierto equilibrio entre lo histórico y la discusión y la problemática actuales (cfr. Romberg, 1991, sobre las matemáticas). Tal vez como disculpa, por ser el primer *handbook* y para no solaparse con las partes dedicadas al tema en los anteriores manuales de investigación sobre la enseñanza, se ha optado por exponer la constitución del campo de la materia. Pero en este caso, de cara a futuras ediciones, deberían quedar medianamente resueltas las cuestiones de si la sección sobre las «materias curriculares» debe ser la última del *Handbook* o formar su parte sustantiva y, sobre todo, si más allá de la reconstrucción histórica es necesario entrar en las dimensiones internas y propiamente didácticas de cada materia y en su diferenciación por niveles.

Por más que Jackson hace referencia en su prefacio al hecho de que el Comité Consultivo recomendó a los autores tener en cuenta la literatura internacional y no sólo la anglosajona, el resultado final —por las «barreras del lenguaje», que dice Jackson, y que sólo ellos pueden aducir— es que «lo que no esté publicado en ese idioma no existe»; por lo que un cierto «colonialismo» en este campo, paralelo a otras relaciones político-económicas de dependencia, es evidente y, quizá, obligado. Ante la tradición europea de la «didáctica» y la anglosajona del «currículum», en el contexto español, sobredeterminado por ambas, como señala Gimeno

---

(24) Association for Supervision and Curriculum Development (1991): *ASCD Curriculum Handbook*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development. La ASCD cuenta con 100.000 socios y está dedicada a proporcionar apoyo a los profesores y supervisores en el trabajo escolar.

(Gimeno y Pérez, 1992, pp. 141-142), «se puede hacer una aproximación entre los temas curriculares y los didácticos: Si la didáctica como reflexión general no se preocupó demasiado de los contenidos, sino básicamente de la actividad de la enseñanza (en inglés, *didactics* hace referencia al arte de la enseñanza, al método), la teoría tradicional del *curriculum* y, sobre todo, alguna de sus versiones estadounidenses tampoco se ocuparon de cómo éste se realizaba en la práctica». Ante campos solapados, por su coincidencia en el objeto, cabe unir ambas tradiciones justamente para analizar de modo más comprensivo la realidad escolar.

Nos referíamos al principio de este comentario a la vitalidad actual del campo curricular y a la cuestión de la medida en la que —por el recurso histórico— no aparecía del todo reflejada en este enquiridión. Así, por ejemplo, lo que está suponiendo —como nueva ola de reconceptualización curricular, tras la huida de enfoques sociocríticos ortodoxos— el movimiento postestructuralista y/o postmodernista (por ejemplo, el neopragmatismo de Rorty) en la teoría curricular (25) no aparece en sus páginas (excepto, en alguna medida, en los capítulos 3 y 24). La influencia tardía del pensamiento francés —normalmente, vía Canadá (Alberta y Ontario)— está originando una línea —siguiendo a Foucault, principalmente— de análisis micropolítico y genealógico de las prácticas discursivas de las instituciones educativas modernas; línea que viene a renovar los análisis marxistas, excesivamente marcados por el funcionalismo. Por otra parte, el «destruccionismo», de Jacques Derrida, está posibilitando la comprensión del *curriculum* como un texto que «destruir», y viene a romper con categorías establecidas. Además, la fenomenología y la hermenéutica, en general (Ricoeur, Merleau-Ponty, Gadamer, etc.), que ya habían renovado la teoría curricular (Huebner, Pinar, Van Manen, Aoki), están introduciendo, en una segunda generación, nuevas perspectivas de análisis.

Más allá de estas referencias académicas, al hilo de las nuevas corrientes, la verdadera cuestión para la investigación sobre el *curriculum* consiste en generar conocimiento y en responder cuestiones sobre la práctica curricular; entendida ésta, en sentido amplio, como cualquier actividad práctica relativa al diseño, la justificación, el desarrollo y la realización de programas educativos. Al fin y al cabo, ya en una monografía editada por Tyler y Herrick en 1950 con el título «Hacia una teoría del *curriculum* renovada» se establecía el lema, que, independientemente del diferente contexto, puede seguir aplicándose aquí: «El desarrollo del *curriculum* sin una teoría del *curriculum* tiene resultados nefastos, y una teoría del *curriculum* sin un desarrollo niega el fin último de la teoría».

Al igual que entonces, el *Handbook* de Jackson viene a recoger el saber «oficial» sobre el campo. La comunidad de creyentes «curricularistas», por emplear la analogía de Willis (1989), tiene una nueva «biblia» (es decir, manual de referencia) a la que acudir para renovar el espíritu del discurso curricular y, de este modo, contribuir a dinamizar el cuerpo de las instituciones escolares. Además, al inaugurar la primera edición de una serie, cuando se vuelva anticuada

---

(25) C. Cherryholmes ha hecho uno de los mejores análisis postestructuralistas del *curriculum* en *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (Nueva York, Teachers College Press, 1988). Parte del capítulo VIII de este libro se puede ver en castellano en «(Re)clamación de pragmatismo para la educación» (*Revista de Educación*, 297, enero-abril 1992, pp. 229-262). Además, esta revista fue la primera que publicó en castellano un artículo sobre el tema (Cherryholmes, C. «Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales», *Revista de Educación*, 282, 1987, pp. 31-60).

Igualmente relevante es el libro de W. Doll, *A Post-modern Perspective on Curriculum* (Nueva York, Teachers College Press, 1992). Por su parte, W. Pinar y W. M. Reynolds recopilan las últimas manifestaciones de la fenomenología y del «destruccionismo» en *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text* (Nueva York, Teachers College Press, 1992). Para ver lo que está suponiendo en el pensamiento crítico este movimiento, tienen interés las contribuciones recogidas en la obra de H. Giroux (1990), citada en la nota 3.

(por no recoger los últimos movimientos espirituales), se nos promete renovarla. Mientras tanto, no hay peligro de ortodoxia inquisitorial, porque la libertad de pensamiento es constitutiva de la comunidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Boyan, N. (Ed.) (1988): *Handbook of Research on Educational Administration*. Nueva York, Longman.
- Brown, T. M. (1988): «How Fields Change: A Critique of the “Kuhnian” View», en W. F. Pinar (Ed.), pp. 16-30.
- Cornbleth, C. (1990): *Curriculum in Context*. Londres, Falmer Press.
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.
- (1992): *Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. Milton Keynes, Open University Press.
- Gage, N. L. (Ed.) (1963): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Houston, W. R. (Ed.) (1990): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Macmillan.
- Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (Eds.) (1985): *International Encyclopedia of Education*. Londres, Pergamon Press. (Hay trad. y ed. cast. en Barcelona, MEC-Vicens Vives, 1989.)
- Jackson, Ph. W. (1980): «Curriculum and its Discontents». *Curriculum Inquiry*, 10 (2), pp. 159-172.
- (1986): *The Practice of Teaching*. Nueva York, Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (1986): *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Boston/Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Laín Entralgo, P. (1989): *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1991): *El cuerpo y alma. Estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Lather, P. (1991): *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- Lewy, A. (Ed.) (1990): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Londres, Pergamon Press.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1988): *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale, AZ, Gorsuch, Scarisbrick.
- Romberg, T. A. (1991): «Características problemáticas del currículo escolar de matemáticas». *Revista de Educación*, 294, pp. 323-406.
- Schubert, W. H. (1986): *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. Nueva York, Macmillan.
- Schwab, J. J. (1969): «The Practical: A Language for Curriculum». *School Review*, 78, pp. 1-23. (Existe trad. y ed. cast. parcial en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 197-209.)
- Sears, J. T. y Marshall, J. D. (Eds.) (1990): *Teaching and Thinking about Curriculum: Critical Inquiries*. Nueva York, Teachers College Press.
- Shaver, J. P. (Ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York, Macmillan.

- Short, E. C. (1990): «Challenging the Trivialization of Curriculum through Research», en J. T. Sears y J. D. Marshall (Eds.), *Teaching and Thinking about Curriculum: Critical Inquiries*, Nueva York, Teaches College Press, pp. 199-210.
- (Ed.) (1991): *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Short, E. C. et al. (1992): «Beginning the Conversation: Critical Analyses of the 1992 Handbook of Research on Curriculum». *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (1), pp. 1-27.
- Travers, R. M. W. (Ed.) (1973): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- Walker, D. F. (1990): *Fundamentals of Curriculum*. San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- Willis, G. (1989): «The Corpus and the Incorporeal of Curriculum (A review of William H. Schubert, Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility)». *Curriculum Inquiry*, 19 (1), pp. 71-96.
- Witrock, M. C. (Ed.) (1986): *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*. New York, Macmillan. (Trad. y ed. parcial en Barcelona, Paidós-MEC, 1989-90.)

# BIBLIOGRAFÍA

## LIBROS

Bazalgette, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid, MEC/Ediciones Morata, 150 páginas.

El tema de los medios audiovisuales no se prodiga en las publicaciones en los últimos tiempos. Por ello, la sorpresa y los interrogantes afloran al leer el título y el nombre de las coeditoras de este libro.

La lectura confirma positivamente las expectativas creadas. Se trata de una propuesta curricular para la educación primaria sobre los medios de comunicación. Está elaborada por un grupo de trabajo inglés, compuesto por 20 miembros, pertenecientes al *British Film Institute* y al Departamento de Educación y Ciencia inglés. La oportunidad de la formación de este grupo de trabajo proviene de dos hechos: una previa investigación-acción sobre los medios de comunicación en la Educación Primaria y la entrada en vigor de la Ley de Educación de 1988, en la que se promulga un curriculum nacional en Inglaterra. El objetivo del grupo de trabajo: la defensa de un lugar en el nuevo curriculum para la educación sobre los medios de comunicación.

El libro se estructura en 14 capítulos, entre los cuales se incluye la «Presentación» (primer capítulo), «Los libros y materiales útiles» (décimo capítulo) y los agradecimientos al grupo de trabajo (decimocuarto capítulo).

El segundo capítulo explica las razones de la propuesta curricular, así como lo que en-

tienden los autores por educación sobre los medios de comunicación. La razón fundamental se basa en que los medios son las fuentes compartidas más significativas de información, educación y entretenimiento; por ello, debe dedicárseles más atención «informada» y crítica. Se distingue entre *la educación sobre los medios de comunicación* y *los estudios de los medios de comunicación*. La Educación Primaria sobre los medios pretende desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios. Los estudios de los medios consisten en cursos o materias sobre los medios de comunicación.

El tercer capítulo incluye una terminología básica utilizada en la redacción del libro: agencia, medios, código, etc. Uno de los términos, utilizado profusamente y que puede llevar a cierta confusión con el uso que generalmente se hace del término *medios*, es el de *texto*.

Los capítulos cuarto, quinto, sexto y séptimo son los de mayor entidad por sus aportaciones y su sistematización. En el cuarto se relacionan las *áreas clave* de la educación sobre los medios; en el quinto, los *objetivos* de esta educación; en el sexto, experiencias de profesores; y en el séptimo, propuestas de modificación del curriculum para su adaptación a una educación sobre los medios.

Las seis áreas se organizan alrededor de seis preguntas:

| Preguntas                                | Áreas                           |
|--|---------------------------------|
| 1. ¿Quién comunica y por qué?            | 1. AGENCIAS DE LOS MEDIOS       |
| 2. ¿De qué tipo de texto se trata?       | 2. CATEGORÍA DE LOS MEDIOS      |
| 3. ¿Cómo se produce?                     | 3. TÉCNICAS DE LOS MEDIOS       |
| 4. ¿Cómo sabemos lo que significa?       | 4. LENGUAJES DE LOS MEDIOS      |
| 5. ¿Quién lo recibe y qué sentido le da? | 5. PÚBLICO DE LOS MEDIOS        |
| 6. ¿Cómo presenta el tema que trata?     | 6. REPRESENTACIÓN DE LOS MEDIOS |

En el capítulo quinto, los objetivos se organizan alrededor de estas seis áreas, en dos niveles, uno para niños de 5 a 7 años y un segundo nivel para niños de 7 a 11 años. Para cada uno de estos niveles se indican dos tipos de objetivos: los de ejecución (similares a los actuales objetivos-contenidos de procedimiento) y los de conocimientos y comprensión (similares a los actuales objetivos-contenidos conceptuales). Estos objetivos se presentan como base para la discusión y, en particular, como fundamento para el trabajo de los profesores que permita diseñar programas de estudio adecuados.

El capítulo sexto expone experiencias de profesores que ejemplifican diferentes modos de integración de los medios en el currículum. Experiencias como el estudio de imágenes, el hacer fotografías y retratos de los alumnos, el revelado de fotografías de la vida de la escuela, el paseo fotográfico, la categorización de películas, el análisis de anuncios y del público al que se dirigen los anuncios, la simulación de una campaña publicitaria, el estudio de la narrativa, la investigación de un personaje típico, la elaboración de un vídeo, el hacer un periódico, etc.

El capítulo séptimo relaciona la propuesta presentada con el currículum oficial. Se considera la educación sobre los medios como un tema intercurricular en el currículum nacional para las edades entre 5 y 14 años (en la terminología de la actual educación obligatoria española se denominaría *tema transversal*). Aunque el área de Lengua se considera la más relacionada con la educación sobre los medios, hay otros aspectos o enfoques educativos de los medios que pueden incluirse en cada una de las áreas curriculares y en algunos temas transversales (Lengua, Ciencias Naturales, Matemáticas, Historia, Geografía, Expresión artística, Música, Teatro, Educación para la salud y Educación física, Diseño y Tecnología, Tec-

nología de la información, igualdad de oportunidades).

Para cada una de las áreas y de los temas indicados en el apartado anterior se realiza un análisis y una propuesta. Se analiza el currículum oficial en relación con los objetivos de una educación sobre los medios y se proponen las modificaciones que deberían hacerse. A este análisis y a esta propuesta se añaden los medios o productos de los medios que pueden ayudar en el aprendizaje del área.

Los capítulos octavo, noveno, décimo, undécimo y duodécimo completan los temas relacionados con la propuesta curricular, como son los principios didácticos, la evaluación de la educación sobre los medios, los recursos básicos y su organización, las implicaciones de la formación inicial y la permanente de los profesores y las consecuencias para la investigación. Todos estos temas están apuntados, pero no desarrollados ni sistematizados de la misma manera en que aparecen las áreas, los objetivos y las modificaciones del currículum en los anteriores capítulos cuarto, quinto y séptimo.

Analizados los contenidos de esta publicación, surge la pregunta ¿qué aporta en el momento educativo actual en nuestro contexto español? Hay dos aportaciones muy claras y decisivas:

1. Dirigida hacia los diseñadores del currículum español: Los currículos de las etapas obligatorias rozan suavemente los temas y aspectos de la educación sobre los medios. Sería necesario un mayor compromiso con este tema, y para ello, la propuesta presentada en este libro puede servir de punto de partida.

2. Dirigida a las Comisiones de Coordinación Pedagógica y a los profesores de los centros escolares: Las características del currículum actual, abierto y flexible, hacen posible

que los centros incorporen en sus proyectos curriculares objetivos-contenidos que no se incluyen en el currículo prescriptivo oficial. Por ello, a los centros que tienen proyectos específicos (como Mercurio, Atenea u otros relacionados con los medios) o que están interesados en una educación sobre los medios, este libro les oferta las sugerencias concretas para incorporar los objetivos adecuados y para integrarlos en las áreas curriculares. Es, por lo tanto, esencial para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro en el nivel de la Educación Infantil y en la etapa obligatoria de la Educación Primaria.

Concha Vidorrreta

Cobo Suero, J. M. (1993): *Contribución a la Crítica de la Política Social*. Madrid, Public. de la Universidad Pontificia de Comillas, 183 páginas.

Recordando la trilogía de la Revolución Francesa, tan difundida, y convertida en referente de movimientos revolucionarios y en grito desgarrador de pueblos oprimidos (y otras veces, en eslogan vacío de contenido): «libertad, igualdad y fraternidad», Octavio Paz expresa, en amarga literatura, cómo a través de la historia se desarrolla «la libertad», que en manifestaciones o adulaciones concretas se ha ejercitado, o envilecido, en el liberalismo, el capitalismo y la economía de mercado *versus* las democracias occidentales, etc. Sin adentrarnos en juicios de valor (éste no es el lugar), se diría lo mismo del concepto de «igualdad», cuyos adalides más eficaces y tópicos han sido los socialismos, en su diversidad tipológica, con mayor o menor éxito. Mas la aplicación de ambos términos de la trilogía no ha satisfecho ni respondido a las necesidades humanas en su globalidad. Así, asistimos a la caída estrepitosa de los regímenes socialistas, o somos incapaces de cerrar o frenar las estadísticas de las «bolsas de pobreza» de los regímenes capitalistas. Y en ambos casos han pretendido ser un espejo eficiente de los denominados países en «vías de desarrollo». Si nos atenemos a los resultados, el espejo pertenece a la maldrastra de Blancanieves. Queda, pues, «la fra-

ternidad». Es en este término en el que el Nobel de Literatura fija la necesidad de remirar el trinomio revolucionario como elemento aglutinador de necesidades, como inspirador de nuevas ideologías, vindicaciones, etc.; cuya puesta en práctica sea quizás el elemento capaz de ordenar la convivencia del género humano, de superar formas inhumanas y trascender el «neo-egoísmo conservador» de la aldea, la tribu, la nación, la raza, etc., así como de aportar solidaridad, tan necesaria para el desarrollo de la justicia social que plantea el libro que aquí se comenta.

Parangonando a Paz, el objetivo aquí es, pues, el de acercarnos al libro del profesor J. M. Cobo, que si bien suporta un título frío, nada pretencioso ni epatante (*ad usum hodie*), también es ardiente y osado; ardiente, por lo puntual, sorprendente y sonrojante de sus contenidos; osado, porque lo frecuente es negar los modelos socioeconómicos imperantes, abrir llagas, mas pocos se atreven a dar alternativas o a plantear objetivos.

Adentrándonos en los contenidos del libro, es fácil suponer que «la crítica de la política social» se ciñe al modelo económico capitalista occidental-liberal; y en un compromiso, más deíctico y didáctico del autor, no sólo se detiene en el modelo europeo, sino que además se centra directamente en España. Para cuestionar la política social elige un Estado medio y cercano, el español. Previamente, toma tres hechos significativos de nuestros días: el derrumbamiento de los estados comunistas, la situación trágica de los países subdesarrollados y de otros habitantes pertenecientes a los llamados países en vías de desarrollo y, en tercer lugar, el surgimiento de bolsas de pobreza (parados, marginados, emigrantes, etc.) en los países desarrollados. «Dentro de este tercer hecho se sitúa el tema central de este libro: la crisis de los estados-providencia, es decir, el problema de los estados sociales que han aspirado a satisfacer con fondos públicos todas las necesidades basadas en derechos sociales de sus ciudadanos y que pasan por la experiencia de su incapacidad para hacerlo; y la necesidad de superar este modelo con un nuevo proyecto social que concilie una nueva forma de estado social con el aprovechamiento de todos los recursos que es capaz de generar

la sociedad civil para la solución de los problemas sociales en un estado social de tipo medio» (p. 15).

Conocidos los puntos de partida y el objetivo del ensayo, el paso siguiente es preguntar de qué instrumentos se sirve el autor para llevar a cabo el intento.

- En primer lugar, y respecto de los datos que validan la descripción teórica, éstos pertenecen a los últimos 20 años, centrados en Europa y España, «hasta junio de 1992» (*sic*).
- En segundo lugar, selecciona el modelo más próximo al autor y al lector, el de España.
- En tercer lugar, «ensarta» planteamientos teóricos diferentes para presentarnos un modelo novedoso.
- No se cierra, en cuarto lugar, el contenido del libro en sí; éste sugiere numerosos interrogantes. Dado que la realidad de la que se parte es tan problemática y cambiante, el autor no cae en la trampa frecuente de cerrar algo tan abierto.
- Finalmente, derivado de lo anterior, suscita y excita al lector; de ahí que el libro no vaya dirigido sólo a profesionales y/o profesionalizados «de la cosa», sino a toda persona sensible frente al acontecer envolvente y atenta a las perspectivas de nuestra sociedad.

Con este arsenal de elementos empieza analizando la política social de un estado medio, el español. J. M. Cobo presenta, de modo sucinto, la historia y la crisis del estado social en España; modelo pedagógicamente bien elegido que le lleva a concluir con tres ideas finales: «Una, sobre lo inapropiado que es referirse a esta realidad en términos de estado de bienestar; la segunda, sobre lo discutible que resulta el juicio sobre si la praxis del «estado social español» durante los años pasados ha merecido o no ese calificativo de social; y la tercera, sobre lo necesario de que esta praxis evolucione y se adapte a tiempos nuevos» (p. 57).

Ya que el desarrollo de una política social, en un estado medio, que afronte problemas y

dé respuestas a derechos sociales, tal como se ha llevado a cabo, es dificultoso (modelo agotado) y ya que, por otra parte, se «impone» el desafío social de actuar frente a las numerosas lacras sociales existentes, el autor presenta un proyecto social en el que la participación civil de los más desfavorecidos se armoniza con la participación del estado social, el cual perderá protagonismo frente a actuaciones anteriores.

Este diseño se explicita en la segunda parte del libro: «Diseño de un proyecto social (modelo de sociedad, forma de estado y política social) a través de la clasificación de los conceptos sociales». El título ya es elocuente sobre el tema que trata. El autor conjuga los tres elementos del proyecto, clasifica los conceptos sociales y aúna ambas partes. A su vez, los conceptos sociales los divide en fundamentales, sociopolíticos básicos y operativos. Después de un breve recorrido por las declaraciones de los derechos humanos, el autor se centra en los sociales y, en concreto, en las declaraciones de la ONU y la CE, para terminar presentándonos una «propuesta actual de derechos humanos sociales» y un planteamiento de justicia social, que el autor reconoce como «estado superior y socialmente más maduro de la justicia distributiva» (p. 118).

«La justicia social es la justicia distributiva fecundada y enriquecida por la solidaridad; integra en su proceder dos modulaciones nuevas: 1) (...) debe alcanzar los listones mínimos que pide la dignidad humana (...); 2) y la modulación de que la atención debe llegar a todos los miembros de la sociedad sin exclusión» (pp. 119-120).

Sin duda, si de elegir se tratara, la parte sustancial del libro sería la referida a los conceptos fundamentales. En cuanto a los capítulos referidos a los conceptos sociopolíticos básicos y operativos, aunque el autor crea que tales conceptos son jóvenes, más bien diríase que están olvidados. No obstante, aceptamos su recomendación de consensuar el campo semántico, aunque a veces estos «consensos» aportan la suficiente hojarasca como para obviar el objetivo.

Llegados a este punto, retomamos el inicio de la reseña; nos encontramos ante un libro novedoso que cuestiona lo que se hace

y se atreve a presentar alternativas. Es de los contenidos de este «atrevimiento» de donde pueden surgir desacuerdos, otros enfoques, etcétera; es ahí donde el protagonismo del lector debe operar, máxime teniendo en cuenta la solicitud del autor para realizar el debate y el cuestionamiento. Finalmente, cabe indicar que este ensayo va dirigido no sólo a profesionales *ad hoc*, sino también a todo tipo de agentes sociales, a estudiantes y profesionales de pedagogía (no en vano, en los capítulos dedicados a clasificar los diversos conceptos, los referidos a la educación están muy presentes). Son estos últimos los invitados de honor para ejercer cierto protagonismo en la reflexión y para ahondar en las sugerentes ideas del profesor Cobo Suero.

Rogelio Blanco Martínez

Hegel, G. W. F. (1991): *Escritos pedagógicos*. México, F.C.E., 189 páginas (traducción e introducción de A. Ginzo).

Kaufmann termina así su estudio sobre Hegel: «Pocas personas hallarán en él su filósofo favorito; pero no hay muchos que ofrezcan tanto». No me atrevo a afirmar que Ginzo sea una de esas pocas, pero la familiaridad con la que maneja el pensamiento del maestro y las constantes tomas de posición ante los temas que expuso hacen sospechar que lo conoce muy profundamente. Tampoco es la primera vez que se adentra en alguno de sus escritos para ofrecernos la versión castellana, saliendo muy bien del nada fácil trance; lo que tampoco es de extrañar en quien lleva ya varios años viviendo con Hegel.

Aquí, el profesor Ginzo nos ofrece no sólo una excelente traducción al castellano de cinco discursos de Hegel (presentados entre 1809 y 1915), cuatro informes y una carta (todos ellos, de contenido pedagógico), sino también un clarificador estudio sobre el filósofo. Con tal documentación quiere contribuir a perfilar el pensamiento hegeliano sobre la educación. Pero haríamos mal en olvidar que su objetivo es mucho más ambicioso: reivindicar el sentido y la vigencia de la filosofía hegeliana. Y como ningún tema tratado por Hegel puede tener

explicación fuera de su sistema, tampoco los problemas pedagógicos vistos aquí.

Por otra parte, me parece oportunísima la edición de estos *Escritos pedagógicos*, especialmente ahora que nos encontramos en tiempos de mudanza reformadora. A cada uno le toca vivir *su* reforma. Hegel no iba a ser menos. Y como cualquier persona sensata y responsable, se implicó firmemente en la misma, aunque no fuera pedagogo propiamente dicho. Precisamente por eso tiene para mí más interés.

Toda reforma trata de ofrecer la herencia cultural a las exigencias y necesidades de su propio tiempo. Ello hace que se pierdan determinados enfoques, que se elaboren otros o que se recuperen temas más olvidados. El objetivo es, generalmente, coincidente: Se trata de la formación de los seres humanos, para la que no puede perderse aquello que las generaciones anteriores han ido construyendo. Transmitámoslo, pues.

Simplificando mucho, resulta que si se llega a la conclusión de que existen demasiados contenidos que transmitir, es preciso limitarlos. Entonces, el peso se cargaría en otro lugar. Y viceversa, en caso contrario. Probablemente esto tenga mucha relación con el problema de los fracasos escolares; lo que implica la necesidad de analizar el modo de transmisión. Luego están también las costumbres y tradiciones. Demasiados lastres como para creer que pueden producirse cambios.

En el caso de Hegel, la figura renovadora del sistema educativo en aquel tiempo fue Niethammer, quien, después de consultarle, lo subió en el carro de las reformas de la época y lo nombró profesor y rector del *Gymnasium* de Nüremberg, entre 1808 y 1816. Cabe resaltar varias cosas.

Una, que después de ejercer la actividad filosófica universitaria en Jena, pasa Hegel a enseñar filosofía en un instituto de enseñanza (*Gymnasium*) de orientación humanística, constituido por jóvenes de 14 a 18 años. Puede parecer una broma que todo un Hegel consienta en dedicarse a esta tarea durante ocho años de su vida. Es más, poco después acepta también el cargo de consejero escolar, encargándose de reorganizar y reformar el ámbito educativo.

Otro punto digno de resaltar son las dificultades económicas de la época, que si no dan al traste con los proyectos de reforma, al menos los dificultan de manera considerable. No dejan de tener gracia tales carencias: *nihil novum*, una vez más.

Con respecto a la formación, requiere un serio y riguroso trabajo en el estudio de las etapas que nos han precedido, según Hegel, y por eso rechaza el enfoque lúdico de la misma. Ginzo, muy ponderado, indica que se trata de una corrección de determinadas tendencias de época. Plantea igualmente el problema candente de la universalidad y la subjetividad, y concluye, con mucha naturalidad, en la lógica de la totalidad (sin importarle lo más mínimo los histéricos aspavientos del venerable Popper) y establece oportunas matizaciones.

Las sugerencias son continuas y de una extraordinaria riqueza, aunque desgraciadamente no se puedan comentar todas. Hay una sobre la que «se me abren las carnes». Se refiere Ginzo al valor formativo del idioma propio, adoptando esta postura: «Hegel no duda en situar en este horizonte su vocación como filósofo (...); aspira a alcanzar que la filosofía aprenda a hablar alemán». De qué distinta manera deben pensar quienes han eliminado del programa de COU de las Universidades de la Comunidad de Madrid, en este mismo curso, a Ortega y Gasset, con quien precisamente la filosofía comenzó a pensar y a hablar en español. No me parece de recibo, aunque no haré más comentarios.

Otro punto consiste en el asunto del *filosofar* y la *filosofía*, que recogía, con cierta frivolidad, el penúltimo documento del currículo de la materia en el Bachillerato. Hegel es muy claro al respecto: A filosofar se aprende mientras nos vamos apropiando —con esfuerzo, claro está— de la herencia existente, que se recoge en la historia del pensamiento. ¿No es cierto que nos quedarán muy pocas posibilidades para semejante actividad en la próxima Educación Secundaria?

Recomiendo vivamente la lectura de los discursos de Hegel. Es una satisfacción comprobar cuán seriamente se ha tomado un trabajo que hoy calificaríamos de burocrático. ¿Se imaginan ustedes a Hegel proponiendo como me-

ta de un instituto de enseñanza «la formación de las costumbres», o recordando que aquí no puede separarse la cabeza (el pensamiento) y el corazón (el sentimiento) o que la formación general se relaciona estrechamente con la formación moral y con el carácter ético —«una parte esencial de nuestra enseñanza»— y la práctica de las virtudes sociales, o enfatizando la necesidad de cuidar y mejorar los locales deteriorados?

Respecto de la filosofía, no debe ser edificante, ya se sabe, pero ha de ser «enseñada y aprendida», escribe Hegel, «en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia».

Parece todo tan ingenuo y tan *naïf* que resulta conmovedor. Como digo, releer estas cosas acaba inundándole a uno de gozo. Gracias a Arsenio Ginzo por la oportunidad de poder pensarlas ahora en castellano.

Julián Arroyo

Lancaster, J. (1991): *Las artes en la Educación Primaria*. Madrid, Ed. Morata.

Este libro pretende ofrecer un marco general para la planificación de actividades artísticas a los profesores de Educación Primaria que carecen de experiencia en el tema.

La integración de la educación artística en el curriculum de la Educación Primaria reviste la mayor importancia porque, como resalta el autor, por una parte, todos los seres humanos (y muy especialmente los niños) poseen un instinto creativo y sienten placer al producir objetos bellos con sus propias manos y, por otra, nos movemos en un mundo en el que las imágenes y la estética visual tienen una importancia cada vez mayor.

En el primer capítulo comienza por considerar los conceptos de «arte», «artesanía», «diseño» y «apreciación» como cuatro aspectos distintos de la misma materia que se hallan claramente interrelacionados. Por medio de la manipulación de materiales, y usando la inventiva y la imaginación como formas de manifestar el talento artístico para plasmarlo en una forma bella (diseño), el niño interpreta

visualmente las experiencias del ambiente comunicando sus sentimientos, emociones o ideas (arte), o utiliza destrezas manuales en la manipulación de elementos materiales y herramientas para crear arte (artesanía), o reflexiona críticamente sobre lo producido (apreciación). La apreciación artística sólo es posible para el autor a partir de la propia experiencia artística que permite valorar con mayores fundamento y comprensión la obra realizada por otros.

También en este capítulo hace referencia a los objetivos básicos de la educación artística en la Educación Primaria. Estos objetivos deben estar presentes a la hora de planificar las actividades y estrategias curriculares en este nivel. Sintéticamente podemos decir que la educación artística en la Educación Infantil y Primaria pretende:

1. Desarrollar el conocimiento de los materiales a través de la libre experimentación y la manipulación.
2. Proveer a los niños de una amplia gama de destrezas prácticas.
3. Permitirles la expresión emocional por medio de la experiencia artística.
4. Permitirles estudiar y anotar fenómenos de origen humano y natural a través de un trabajo artístico analítico.
5. Enseñarles el uso de los elementos básicos de la producción artística: disposición, color, figura (volumen y estructura), línea, diseño, forma, textura y tono («gramática visual»), de manera que incremente su aptitud en la percepción visual y en la comunicación.
6. Interrelacionar el trabajo artístico con otras áreas de enseñanza.
7. Permitirles el conocimiento de realidades históricas, culturales y artísticas diferentes para desarrollar en ellos destrezas de apreciación que abarquen producciones artísticas, artesanales, arquitectónicas y de diseño.

En los capítulos 2 y 3 se desarrolla la planificación de actividades artísticas en el contexto de la Educación Primaria, partiendo del marco general para la planificación (capítulo 2) y

concretando la planificación de lo que hay que enseñar (capítulo 3).

Dentro del marco general hay unos criterios fundamentales que deben tenerse en cuenta, como son la adecuación de la actividad a la etapa y al grado de desarrollo de los niños, cuál es el momento adecuado para introducir el aprendizaje de nuevas destrezas o cuándo deben continuar ejercitándose las ya aprendidas, cómo deben integrarse los nuevos conocimientos con los que el niño ya posee, cuántos niños pueden participar en una determinada actividad, cuál es el tipo de vestimenta adecuada, cómo pueden varias actividades artísticas diferentes constituir un proyecto integrado, cuándo algunos aspectos del arte pueden constituir una materia aparte, etc.

El marco general se refiere también a las condiciones ambientales que favorecen el trabajo artístico, como el disponer de un aula adecuada (aunque el autor señala que un buen profesor de arte podrá compensar las dificultades que encuentre en este sentido) y los materiales posibles y necesarios. Se ofrece una lista de los distintos materiales que son útiles como base del trabajo que realizar.

Como áreas de experiencias en las que los alumnos de primaria deben trabajar dentro de la enseñanza artística se señalan: el dibujo, el coloreado, el modelado, las construcciones, las texturas, los diseños, la impresión, el tejido, la informática (empleándola en la creación de grafismos electrónicos), la resolución de problemas dentro del arte, la artesanía y el diseño (que implica reflexión, experimentación, racionalización, evaluación y crítica), la observación, la crítica, la apreciación de obras artísticas y el contacto con artistas y artesanos.

Al planificar las actividades dentro de estas áreas de experiencias debe tenerse en cuenta una serie de aspectos interrelacionados: el desarrollo del niño, su motivación, los medios y materiales de los que se dispone, los elementos básicos del arte y las destrezas críticas y de observación que posee el niño y que deben estimularse.

El autor atribuye gran importancia, dentro del aprendizaje creativo-estético, a la resolución de problemas, y en el capítulo 2 dedica un

apartado a enseñar a los profesores el empleo de esta técnica que permite plantear a los alumnos situaciones en las que es necesario tomar decisiones y formular juicios estéticos. La resolución de problemas implica el seguimiento de cinco etapas:

1. Planificación. La planificación incluye el planteamiento del problema, la postulación de distintos caminos para su resolución, la consideración de los materiales que se emplearán, el debate en grupo del problema y sus posibles soluciones, el planteamiento de etapas o fases en la resolución y la división de tareas.
2. Participación, invención, actividad.
3. Desarrollo.
4. Solución posible.
5. Evaluación.

Además de plantear teóricamente estas cinco etapas de la resolución de problemas, el autor expone el desarrollo de las mismas en un caso práctico: «el diseño de un espacio para que vivan dos hamsters».

El capítulo 2 termina explicando cómo el mundo que nos rodea puede servir de estímulo y cómo debe enseñarse a los niños a ver y a observar.

En el capítulo 3, referido a la planificación de lo que hay que enseñar, se propone un equilibrio entre el trabajo artístico en dos dimensiones (el tipo de trabajo que más se ha desarrollado tradicionalmente en las aulas) y el trabajo artístico en tres dimensiones, y se señalan cuáles son los logros que los niños conseguirán con uno y otro tipo de trabajo.

También este capítulo ofrece una guía para que el profesor planifique sus actividades teniendo en cuenta las siguientes áreas:

- trabajo, tema, actividad;
- materiales, destrezas, técnicas;
- elementos artísticos y de diseño;
- funciones artísticas y de diseño;
- propósitos (finalidad);
- vinculaciones del currículum;
- evaluación e ideas para un posible desarrollo.

Teniendo en cuenta que el dibujo es uno de los elementos esenciales de la enseñanza artística, se desarrollan en este capítulo algunas ideas para la enseñanza del dibujo artístico, el dibujo del natural y el dibujo experimental. También se aportan ideas para la aplicación del dibujo al diseño.

Respecto a la integración de la educación artística con otras materias del currículum, el autor considera que los aspectos históricos y culturales constituyen dos fuentes inapreciables de estímulos y que a partir de ellos pueden constituirse experiencias de aprendizaje que integren las diferentes asignaturas.

Los capítulos 4 y 5 se refieren a la integración de la educación artística dentro del currículum de la Enseñanza Primaria y dentro de la escuela.

En el capítulo 4 se ofrecen ejemplos de cómo puede programarse la integración de la enseñanza artística con las demás asignaturas del currículum a través de centros de interés. Los centros de interés que se proponen, a modo de ejemplo, son cuatro: el agua, las máquinas y los movimientos mecánicos, la nieve y los árboles. A partir de ellos se realiza una planificación integrada en la que las distintas áreas de aprendizaje (arte, danza y movimiento, música, matemáticas, lengua, historia, geografía y ciencias) aportan su visión y permiten experimentar sobre el tema.

Como contrapartida a este esquema, en el que la enseñanza del arte se relaciona con las otras asignaturas del currículum siguiendo unos objetivos concretos, el autor también señala la necesidad de permitir, en otras ocasiones, que los alumnos se expresen a través del arte sin perseguir objetivos concretos por el solo placer de hacerlo y como manifestación de sus sentimientos y emociones. Ambos tipos de propuestas deberían alternarse en la enseñanza del arte en la Educación Primaria.

En el capítulo 5, en el que se hace referencia a la educación artística en la escuela, se comienza por destacar la importancia de la decoración, el empleo del espacio y la distribución de elementos en el aula, que es el lugar donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo. Con respecto a este tema, Lancaster

afirma que «un aula animada en donde abundan objetos interesantes puede contribuir a promover buenos trabajos (...). Un entorno escolar sano no es obra del azar, sino que se ha planificado y supervisado con atención. Ejercerá una profunda influencia en los niños y su propósito ha de ser estimularles a emprender una actividad significativa» (p. 91).

Para lograr una adecuada distribución de los elementos en el aula y un uso apropiado del espacio, los profesores deberán concebir sus aulas como espacios tridimensionales. Pensando en forma artística, pueden imaginarse que se trata de una escultura mudable.

Se refiere también este capítulo al equipamiento y a los materiales necesarios para la educación artística en el nivel de primaria, así como al almacenamiento de los mismos.

Finaliza el capítulo con un tema de gran importancia, que es el de la evaluación de los progresos realizados por los alumnos.

El tema de la evaluación del trabajo artístico es un tema controvertido, ya que en la calificación del trabajo realizado por el alumno, el profesor deberá tener en cuenta elementos de orden tanto objetivo (¿es el trabajo realizado bueno, malo o mediocre?, ¿ha sido realizado con destreza?, ¿es capaz de juzgar el niño su trabajo emitiendo un juicio estético?), como subjetivo (¿cómo es este trabajo en relación con otros trabajos realizados por el mismo niño?, ¿se afanó el niño en su realización?, ¿le gusta al profesor el trabajo?, ¿le gusta al niño su propio trabajo?).

En el capítulo se proponen dos formas diferentes de realizar una buena evaluación del trabajo de los alumnos, teniendo también en cuenta la comparación de todos los trabajos entre sí.

Los capítulos 6, 7 y 8 ofrecen ideas concretas de actividades y tareas artísticas. Éstas incluyen las actividades artísticas fuera del aula (exposiciones en la escuela, cómo presentar los trabajos, el contenido, el emplazamiento, el esquema del color, el formato del fondo, la rotulación, la iluminación, etc.) y fuera de la escuela (cómo estimular el trabajo en casa, cómo aguzar la percepción del niño respecto a la visualización del arte y el diseño en el

mundo cotidiano, visitas a exposiciones, museos, contactos con artistas reconocidos, etc.) y la realización de proyectos integrados, como podrían ser la elaboración de un periódico escolar (capítulo 7) o una tarea basada en la heráldica (capítulo 8).

Para finalizar, en el capítulo 9 se concreta aún más la exposición a través del estudio de dos casos.

Diana García Corona

Peña, V. (1991): *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Xunta de Galicia, Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas, 2 vols., 1.345 páginas.

En los últimos años, las monografías histórico-educativas realizadas sobre ámbitos regionales están permitiendo un análisis más pormenorizado y completo de la historia de la escuela en España, matizando visiones excesivamente generalistas y uniformadoras. Estos trabajos están poniendo de relieve importantes diferencias regionales en los procesos de escolarización, tanto en los ritmos que siguieron dichos procesos como en las modalidades institucionales en las que se desarrollaron. Resulta hoy evidente, por ejemplo, que para las dos últimas centurias no puede mantenerse un planteamiento dicotómico entre escuela pública (ya fuese ésta nacional, municipal, etc.) y escuela privada, en la medida en que se constata, cada vez con mayor precisión, la presencia de una variada tipología de escuelas que respondía tanto a la diversidad de promotores como a las diferentes características económicas, geográficas, lingüísticas, culturales, etc. de los grupos sociales a los que iba dirigida. La iniciativa particular, ya fuese individual o colectiva —que debe diferenciarse de la estrictamente privada—, patrocinó modalidades diversas de escuelas que contribuyeron de manera importante a la escolarización de amplios colectivos en diversas regiones de nuestro país. En esta línea se enmarcan las escuelas creadas por sociedades obreras de diversos tipos, por empresarios industriales,

por filántropos, por sociedades culturales e higiénicas, por emigrantes, etc. Y es precisamente sobre la intervención que en el ámbito escolar tuvo este último tipo de promotores —los emigrantes— sobre la que versa el trabajo que nos ocupa.

La investigación del profesor Peña Saavedra analiza monográficamente, y circunscribiéndose al ámbito gallego, la aportación que al desarrollo de la red escolar de su región de procedencia realizaron, individual y colectivamente, los emigrantes gallegos que marcharon a América en el período comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX y la guerra civil española. Se trata de una excelente obra que complementa los trabajos que sobre la historia escolar de Galicia viene desarrollando, desde hace años, el grupo de historiadores gallegos de la educación. Pone de relieve hasta qué punto en esa región (al igual que ocurrió en otras del territorio español, como Asturias y Santander, por ejemplo) la intervención de los «indianos» o «americanos» fue determinante para definir, financiar e impulsar un proyecto de educación popular para la Galicia rural que, además de paliar las deficiencias de la red escolar pública, posibilitase una formación más eficaz, práctica y orientada hacia el futuro.

El título general de la obra, *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar*, refleja adecuadamente los tres pilares sobre los que el autor estructura el trabajo. El fenómeno de la emigración gallega transoceánica (cuyo volumen representa, dentro del período analizado, un 30 por 100 del total nacional de salidas a América) queda minuciosamente analizado en lo que se refiere a las fases, el volumen y la distribución geográfica, así como a las causas o los factores explicativos de la misma, que deben ser conectados con el proceso de transición del Antiguo Régimen a la sociedad capitalista contemporánea; proceso que tuvo en el país gallego particularidades propias. A partir de esta situación, el autor justifica la acción interventora de los emigrantes en el área educativa sobre la base de los siguientes supuestos: Dado el perfil sociocultural del emigrante (generalmente varón, en edad productiva, de extracción rural y encuadrado en el sector agrario; normalmente anal-

fabeto y con escasa o nula cualificación profesional), se explica el aprecio y el valor que dará a la instrucción, al constatar su utilidad para enfrentarse a los mercados laborales americanos. Además, el nuevo hábitat en el que se instala (básicamente urbano, proletariado, heterogéneo confesionalmente y secularizado) rompe su mentalidad tradicional y le abre a las ideas de desarrollo, de progreso, que contrastan con el mundo que ha abandonado. Finalmente se sostiene que van a ser los intelectuales gallegos emigrados (especialmente a partir de la Restauración monárquica) quienes orienten este cambio de mentalidades operado con ocasión del éxodo, actuando como auténticos ideólogos y catalizadores de un colectivo al que aspiran a integrar en un ambicioso proyecto de regeneracionismo social. En palabras del autor, «son estos intelectuales los que precipitarán la dinámica de organización comunitaria de los gallegos en el exterior y su intervención mancomunada en las localidades de origen y destino».

Varios capítulos del trabajo abordan un completo estudio sobre el proceso y las modalidades de organización comunitaria de los gallegos en América (especialmente en Cuba, Argentina y Uruguay), vertebrada en sociedades de alcance «macro, micro y medioterritorial» que reproducen miméticamente la estructura administrativa de la comunidad de procedencia; sociedades que vertebran, como hemos dicho, la Galicia en la diáspora, estrechando sus lazos y unificando sus proyectos. Se reconstruye minuciosamente este proceso societario mediante un detallado cómputo de las sociedades y un pormenorizado análisis de su cronología, su distribución geográfica, su tipología, su estructura organizativa, sus recursos financieros y su ideario pedagógico. Se pone de relieve cómo los grandes centros gallegos «macroterritoriales» (que emergen a partir de 1879, con finalidades básicas de instrucción y recreo, aunque también con fines sanitarios, etc.) organizan en los países de recepción (aspecto en el que asemejan a las sociedades «medioterritoriales») sus propias secciones de instrucción para alfabetizar a los adultos emigrados. Por el contrario, las sociedades «microterritoriales» encauzan su acción preferentemente hacia la Galicia metropolitana y desarrollan en ella un proyecto educativo común

para el ámbito rural gallego. Estas sociedades son, lógicamente, las que resultan más minuciosamente estudiadas tanto desde el punto de vista organizativo (más complejas que las macroterritoriales por cuanto incluyen una representación unipersonal o colegiada en las localidades gallegas donde cada sociedad va a intervenir), como desde el punto de vista de su ideario pedagógico, que el autor nos presenta sintéticamente.

El grueso del trabajo aborda la intervención de los emigrantes en el ámbito escolar y distingue la realizada de manera individual de la intervención colectiva o mancomunada, que se efectúa a través de las sociedades de instrucción. La intervención individual, que precedió en el tiempo a la colectiva (aunque esta última fuese, económicamente y en cuanto a sus realizaciones, mucho más voluminosa), la encuadra el autor bajo el concepto de «fundaciones escolares de los indianos», sobre las que hace un minucioso cómputo, situándolas en períodos temporales, estudiando su distribución geográfica, detallando los capitales invertidos y analizando su dinámica educativa interna. En nuestra opinión, el tratamiento que el autor hace de estas fundaciones resulta relativamente impreciso, al incluir bajo la denominación de «fundación» legados o donaciones realizadas a título individual y que, en sentido estricto, no pueden integrarse en ese concepto. Habría resultado conveniente un pequeño análisis introductorio que permitiese determinar con exactitud las diferencias entre las modalidades de donación y fundación.

La intervención realizada de manera colectiva mediante las sociedades de instrucción se concreta, fundamentalmente, en las denominadas «escuelas de americanos». Estas escuelas, promovidas, financiadas y gestionadas de manera exclusiva por las sociedades en muchos casos, y con participación de los vecinos y los Ayuntamientos en otros, son objeto de un minucioso repertorio y de un detallado análisis sobre su tipología (escuelas primarias, fundamentalmente, aunque también escuelas profesionales o de adultos), sobre aspectos relativos a su infraestructura (arquitectura, equipamiento), sobre los sistemas organizativos y académicos (planes de estudios, métodos y pro-

cedimientos de enseñanza), atendiendo también al componente humano (profesores y alumnos).

Este análisis, completo y minucioso, no está exento de ciertas generalizaciones, como el mismo autor reconoce. Las escuelas de americanos eran, obviamente, diferentes entre sí; aunque para caracterizarlas ha sido necesario sintetizar sus rasgos más sobresalientes y presentarlas como un modelo o prototipo único, visto, en general, desde un excesivo optimismo pedagógico. La dificultad de reconstruir un proceso que estaba hasta la fecha prácticamente sin roturar explica, sin duda, el carácter de «instantánea» que en algunos casos puede presentar el trabajo. Habría sido deseable, por ejemplo, hacer un estudio comparativo de las escuelas creadas por los emigrantes con la red escolar existente (pública, privada y particular) que permitiera precisar más exactamente su utilidad concreta y el valor que para cada pueblo o aldea tenían las escuelas americanas e indianas; así como también relacionarlo con las modificaciones que se operaron en la comunidad por el fenómeno general de la emigración (la utilidad, por ejemplo, de la lectura y la escritura para la comunicación entre los emigrados y sus familiares, con la consiguiente demanda alfabetizadora).

Estamos, en definitiva, ante un excelente trabajo pionero, tanto en la temática que analiza, como en los aspectos referidos a la localización de fuentes y a su tratamiento. Para su elaboración, el autor ha recurrido a una cuantiosa documentación, procedente en muchos casos de archivos particulares, muy dispersa y necesariamente fragmentaria, dada la dificultad de abordar y consultar las fuentes y los documentos existentes en América. Proseguir este tipo de investigaciones, ampliándolas a otras regiones y a otros temas, exige un programa coordinado de organización y centralización de la documentación existente en España y América que las instituciones deberían desarrollar. Aunque tímidos, parece que se han comenzado a dar algunos pasos en esta dirección, y un ejemplo puede ser el recientemente creado Archivo de Indianos en Colombres (Asturias).

Aida Terrón Bañuelos

Pozo, J. I.; Gómez, M. A.; Limón, M. y Sanz, A. (1991): *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid, CIDE, 350 páginas.

La obra que nos ocupa, tal como indica su título, representa un esfuerzo de revisión y fundamentación, desde la psicología del aprendizaje, de la enseñanza de la Química en la etapa de la adolescencia. Comienzan los autores con un estudio de las dos principales líneas de investigación que han profundizado en la comprensión de la ciencia por parte de los alumnos: la teoría piagetiana de las operaciones formales y la que se ha denominado enfoque de las concepciones alternativas. Ambas teorías, aunque tienen supuestos básicos comunes, ya que comparten una concepción constructivista del aprendizaje, difieren en cuestiones importantes, que van a conducir a opciones curriculares claramente diferenciadas.

Con el fin de profundizar en el primer enfoque, Pozo y cols. han querido contestar de forma resumida a la pregunta ¿qué es razonar formalmente? Para ello hacen una aproximación a las teorías de Piaget y distinguen entre las características estructurales del pensamiento formal, como estructuras lógicas, y las características funcionales, que serían los rasgos que diferencian el acercamiento científico a los problemas de otras formas de pensamiento. Se realiza una descripción pormenorizada de los denominados por Inhelder y Piaget, *esquemas operatorios formales*; concepto que va a servir para superar la dificultad de usar las características del pensamiento formal como criterio de análisis de tareas científicas específicas. Estos esquemas pueden utilizarse, en último término, como herramienta para ayudar a la secuenciación y la organización de contenidos en situaciones didácticas concretas; trabajo con el que los docentes deben enfrentarse. Terminan este apartado presentando una serie de reflexiones sobre el estado actual de la cuestión a la luz de las últimas investigaciones, en las cuales se destacan los datos que afectan a las implicaciones curriculares de la teoría piagetiana. Quizá la idea más relevante sea la aportación de la actual psicología cognitiva de dar mayor importancia a los conocimientos específicos implicados en la tarea que el sujeto tiene que realizar, que a las estructuras gene-

rales del conocimiento científico (línea de investigación de expertos/novatos); todo ello, sin perder de vista la forma en la que las ideas específicas se organizan dentro de estructuras más generales.

Las ideas vertidas al final del párrafo anterior, sirven de nexo de unión con la nueva corriente que ha puesto el énfasis en la exploración de las concepciones alternativas de los estudiantes sobre diversos fenómenos científicos. Según Pozo y sus colaboradores, el enfoque de *las concepciones alternativas* tiene una estructura de *categoría natural*, caracterizada por ser una entidad vaga, difusa y difícilmente definible; a pesar de lo cual, pueden extraerse algunas características comúnmente aceptadas que constituirían, en términos de Lakatos, el núcleo firme de esta teoría.

En este enfoque hay dos preguntas claves: ¿Se trata de ideas aisladas o forman parte de una estructura conceptual común? y ¿en qué tipo de representaciones están basadas? A pesar de las numerosas investigaciones realizadas en este campo, no hay por el momento respuestas claras a estas cuestiones; lo cual no impide que a partir del cúmulo de datos recogidos se describa una serie de implicaciones que esta teoría aporta al currículo. Estas implicaciones, ampliamente descritas en el texto, tienen como consecuencia más importante el apoyo a unas propuestas curriculares determinadas esencialmente por «la estructura conceptual de las disciplinas, si bien ello no implica que el currículo deba reflejar fielmente la estructura académica de las disciplinas, ya que debe adecuarse siempre a la psicología de los alumnos». Destacan los autores la idea de que este enfoque desplaza el interés por la enseñanza basada en los procesos de la ciencia (característico de los años setenta) hacia la presentación sistemática de un cuerpo de conocimientos; con lo que se subraya la postura de algunos investigadores, para los cuales, el principal propósito de la citada enseñanza sería lograr el cambio conceptual en los alumnos. Terminan haciendo un llamamiento sobre el riesgo de minimizar la importancia de los procedimientos como resultado irrenunciable de la enseñanza de las Ciencias.

Para profundizar en lo que Pozo y sus colaboradores llaman «un edificio de consistencia desconocida», se hace una seria reflexión crítica sobre la corriente de las ideas previas que comienza por analizar la validez y la fiabilidad de la metodología empleada en la mayoría de las investigaciones realizadas en este campo. Se constata también la dificultad de abordar, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, *la representación* que tienen los alumnos de los fenómenos científicos, es decir, sus *concepciones alternativas*; siendo éste un problema no resuelto en el marco de esta teoría.

Termina este capítulo con una descripción de las semejanzas y las diferencias entre la teoría piagetiana y el enfoque de las concepciones alternativas; para lo cual utilizan como guía una serie de preguntas sobre el origen de las ideas previas y su posible evolución con el aprendizaje.

En el segundo capítulo se aborda la teoría del pensamiento causal como un posible modelo explicativo sobre la comprensión de la ciencia por parte de los alumnos. Según los autores, el pensamiento causal puede ser un marco teórico desde el que interpretar tanto las ideas de Piaget como la nueva corriente de las concepciones alternativas. A partir de este enfoque, se intenta explicar por qué tienen los alumnos ideas previas sobre la ciencia; ideas que van a tener una fuerte influencia en su aprendizaje.

Se distingue en el pensamiento causal que utilizan usualmente las personas tres componentes claramente diferenciados:

- Principios causales que actúan como leyes generales.
- Reglas de inferencia: Procedimientos que se utilizan para indagar la realidad cuando los fenómenos observados son contrarios a las propias expectativas.
- Ideas o predicciones sobre cuáles son las causas más probables de ciertos hechos. Estas ideas son producto de conocimientos anteriores.

De estos componentes, los dos últimos van a tener una gran influencia en el aprendizaje de las Ciencias, pues a partir de ellos va a

experimentarse la posible evolución de los alumnos; y en esta línea, el pensamiento causal podría considerarse en el origen de las concepciones alternativas.

Con la finalidad de profundizar en el origen de estas concepciones, y continuando los autores con su objetivo de integrar los presupuestos piagetianos con las nuevas corrientes, desarrollan la idea de *las teorías implícitas*; teorías que utilizan las personas para abordar el mundo que les rodea y que presentan claras diferencias con las apellidadas *científicas*. Se hace hincapié en los rasgos estructurales comunes a las diferentes teorías implícitas, que, actuando como verdaderos obstáculos epistemológicos, deberían ser superadas por los estudiantes para poder evolucionar hacia las teorías científicas. Para terminar, avanzan la idea de que para superar estos obstáculos sería necesario que los alumnos aprendieran a utilizar ciertos *esquemas generales*; esquemas que podrían tener bastante en común con los esquemas operatorios formales enunciados por Inhelder y Piaget.

El capítulo finaliza con la presentación de un análisis del denominado *cambio conceptual* y de las estrategias de enseñanza que pueden diseñarse para conseguirlo. Los autores intentan hacer una síntesis de teorías que quedan claramente recogidas en el párrafo final: «El cambio conceptual tendría un nivel jerárquico intermedio entre los propuestos desde los dos enfoques extremos. No se trataría ni de un cambio estructural *a la Piaget*, ni de un cambio de un conocimiento específico por otro, sino que, en nuestra opinión, el nivel óptimo para la búsqueda del cambio conceptual son los esquemas generales y su aplicación a dominios específicos a través de las teorías implícitas». En coherencia con esta afirmación, la segunda parte de la obra está dedicada a profundizar, a la luz de las ideas expuestas hasta el momento, en el campo concreto de la enseñanza de la Química.

Una descripción detallada de todo lo indicado en este capítulo se puede leer en el libro de J. I. Pozo *Aprendizaje de la Ciencia y Pensamiento Causal*.

En el capítulo 3 se analizan los tres grandes núcleos temáticos que, a juicio de los autores, constituyen la base de la comprensión de la

Química por parte de los estudiantes. Los autores hacen hincapié en la idea de que el nivel de la citada comprensión depende tanto de estructuras y procesos cognitivos generales, como de los conocimientos específicos que cada alumno haya adquirido sobre un área determinada. Estos núcleos son:

a) *Continuidad/discontinuidad de la materia.* Esta idea es de importancia capital en la Química, tanto para explicar diversos aspectos de la estructura y la composición de la materia, como para la interpretación de los cambios físicos y químicos. Diferentes estudios ponen de manifiesto la dificultad de este concepto para un gran número de alumnos, que mantienen teorías implícitas, según las cuales, «la estructura no observable de la materia tiene propiedades similares a sus características observables»; y en esta línea se destaca que tras la dificultad detectada subyace un problema más general: *la representación que hacen las personas de lo no observable.* Se llama asimismo la atención de los profesores sobre la necesidad de elaborar para la enseñanza de la Química sistemas de representación no sólo analíticos o proposicionales, sino también, y fundamentalmente, analógicos.

b) El segundo bloque es el referente a *la conceptualización de la conservación de las propiedades de la materia*, que, a juicio de los autores, es producto de una laboriosa construcción más que de una intuición. Destacan la idea, apoyada por Piaget, de que cuando sólo el cambio es perceptible, pero no lo que se conserva, se requieren operaciones formales para alcanzar un cierto nivel de comprensión.

c) El último bloque abordado es el relativo a *la cuantificación de las relaciones*; siendo este problema subsidiario de los dos anteriores y estando, además, claramente ligado al razonamiento proporcional, que se encuentra en la base de todos los cálculos químicos. Consideran los autores que el manejo de proporciones no es un problema de competencia, sino de actuación, y que el resultado depende tanto de la tarea que efectuar como del sujeto que ha de efectuarla.

A lo largo de los capítulos 4, 5 y 6 se presenta una interesante y detallada revisión bibliográfica de las investigaciones llevadas a cabo en

los últimos 15 años acerca de las concepciones alternativas de los estudiantes en el campo de la enseñanza de la Química.

En este estudio se abordan tanto los conceptos correspondientes a la Química de los programas actuales, como los que aparecen en el Diseño Curricular Base de la futura Enseñanza Secundaria. Estos conceptos se han agrupado en tres grandes bloques (*estructura de la materia, estados de agregación y cambios*) y se presentan acompañados de tablas y figuras que sintetizan brillantemente toda la información. Los autores no sólo han hecho un importante esfuerzo de recopilación y síntesis, sino que además han realizado un estudio de las dificultades que los conceptos de Química presentan a los alumnos de estas edades, intentando justificar las mismas mediante las teorías del aprendizaje expuestas en los capítulos anteriores. Para completar la información, y en forma de anexo, el libro presenta un conjunto de 53 tareas «de lápiz y papel» empleadas por los diversos autores en sus investigaciones; lo que representa una aportación valiosísima para los profesores interesados en el tema.

El último capítulo comprende un análisis, en mi opinión, muy interesante, de todas las variables que pueden influir en el rendimiento de los alumnos cuando estudian Química, así como de las posibles relaciones detectadas entre ellas. Los trabajos sobre estas variables aparecen agrupados en dos grandes bloques:

1. Investigaciones de carácter psicométrico sobre la influencia de las siguientes variables psicológicas: *nivel del pensamiento formal* (Inhelder y Piaget), *capacidad mental* (Pascual Leone), *estilo cognitivo dependencia/independencia de campo* (Witkin y Goodenough), *razonamiento espacial* (Bodner y otros) y *conocimientos previos*. Como conclusión de estos trabajos, Pozo y sus colaboradores indican que el pensamiento formal parece ser una condición necesaria, pero no suficiente, para la comprensión de conceptos químicos; comprensión que viene condicionada por el resto de las variables expuestas, así como por las características de la tarea que realizar. Resaltan, para terminar, que los resultados de las investigaciones encaminadas a poner de manifiesto la influencia de estas

variables son de dudosa generalización y que, por lo tanto, sería muy interesante seguir investigando en este campo.

2. Con la finalidad de profundizar en los mecanismos para conseguir el tipo de aprendizaje citado, se revisan los estudios que incluyen un segundo bloque de variables denominadas instruccionales. Se destaca en el libro lo que los autores llaman *estilos o estrategias de enseñanza* y que definen como «conjunto de decisiones respecto a la organización de los materiales y a las actividades que han de realizar los alumnos con el fin de alcanzar un óptimo aprendizaje». Asimismo revisan una serie de trabajos destinados al estudio de la influencia de los citados estilos en los resultados de la enseñanza.

Termina la obra con una extensa y actualizada bibliografía (con varios artículos todavía en prensa) referente tanto a los temas tratados como a sus posibles ramificaciones. El interés que para los posibles lectores tiene esta aportación queda fuera de toda duda.

Para concluir esta revisión, quiero destacar que el libro me ha parecido de lectura fácil y sugerente y que la información, presentada de forma ordenada y sistemática, tiene que ser forzosamente de una gran utilidad para profesores interesados por la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias.

Paloma Varela Nieto

Wass, S. (1992): *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*. Madrid, Morata.

El título que nos ocupa aporta una manera específica de entender y desarrollar el trabajo escolar. El autor sugiere que la escuela abandone su lugar tradicional de instrucción para ir a la búsqueda de entornos más ricos y vivos. Parte del supuesto de que la experiencia de primera mano, la observación directa, la manipulación, la investigación en situaciones reales, la organización del conocimiento de forma autónoma por parte del alumno o, en definitiva, lo que se ha convenido en denomi-

nar aprendizaje por descubrimiento constituyen una de las maneras más motivadoras, productivas y efectivas de aprender para un alumno. Las salidas escolares —ya sean a entornos rurales o urbanos— aparecen como un medio ideal para ampliar los aprendizajes que se desarrollan dentro de la escuela. Y es éste un punto importante, puesto que no se desliga el trabajo dentro del aula del trabajo fuera de ella, según el autor. La salida escolar debe incorporarse como una actividad más dentro del habitual ritmo de clase.

Hoy son pocos los autores que no definen al alumno como un sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje y en constante interacción con el medio que le rodea. Es él quien reestructura y categoriza la información que le llega del exterior, quien constituye y elabora su peculiar modo de comprensión de la realidad. Se supone al alumno como un sistema inteligente, y por lo tanto, adaptativo, implicado en la búsqueda activa de soluciones de problemas que se le plantean en relación con el medio. El educando aparece como un «resolutor» de problemas, como un «decisor» en contextos ricos en incertidumbre, generados en parte por la cantidad de información que el alumno ha de procesar y utilizar. Esta obra se integra claramente en esta línea de pensamiento y ofrece una particular aplicación en el trabajo dentro de la escuela.

Dentro del marco conceptual definido, la actividad del profesor no es el origen principal de los conocimientos de los alumnos. Ahora bien, no resulta paradójico que los destinatarios principales de esta obra sean los docentes, pues son ellos los encargados de planificar, organizar y dirigir el desarrollo de este tipo de actividades. El objetivo global de esta obra es, por tanto, ofrecer un conjunto de orientaciones prácticas dirigidas a los profesores que tengan la intención de realizar algún tipo de actividad de campo relacionada con o complementaria del área curricular que imparten.

En la obra de Wass, los dos primeros capítulos abordan distintas consideraciones relacionadas con la elección del lugar, los recursos necesarios para el desarrollo de la salida y los posibles problemas que pueden surgir dentro de ella, y que son previsibles. Los capítulos 3

y 4 están dedicados a la planificación de la actividad, si bien únicamente se presta atención a cuestiones relacionadas con la climatología, la organización económica de la salida y el alojamiento. Los capítulos 5, 6 y 7 se encargan del desarrollo de la actividad y proponen algunas tareas que realizar durante y tras la salida con los alumnos. Dentro del apéndice se presenta un pequeño estudio de casos.

La sensación que le queda al lector tras la lectura de la obra es contradictoria. Por un lado, ofrece algunas consideraciones sobre la «organización técnica» (intendencia, transporte, previsión de gastos, etc.) de la salida escolar, que no suelen reflejarse en otros textos dedicados a esta temática, más preocupados por la exposición de actividades. Por otro lado, se echa de menos una visión de los aspectos formativos de la actividad educativa. Da la impresión de que la organización de una salida escolar por parte de un docente es una tarea similar a la que realizaría una agencia de viajes para la organización de cualquier viaje a un país exótico.

El proceso de planificación de una salida escolar es una tarea compleja en la que resulta fundamental considerar una multitud de factores. Reducir este proceso a una suma de observaciones y recomendaciones propias de la prudencia y la lógica, centradas casi exclusivamente en cuestiones organizativas de carácter general —consideración de factores climáticos, transporte o financiación y costes del viaje, por poner un ejemplo—, supone una simplificación excesiva del proceso de planificación.

En la obra se olvidan todas las cuestiones relacionadas con la planificación didáctica de la salida escolar. Resulta un contrasentido no encontrar ninguna referencia a los objetivos que se quieren lograr, su relación con el currículo, la metodología docente o la evaluación de las actividades. Sin embargo, se encuentran numerosas recomendaciones sobre el transporte o los posibles contactos institucionales previos al inicio de la salida. Quereamos hacer notar que el éxito de una salida depende tanto de las buenas condiciones ambientales como de la adecuada selección de las actividades didácticas y del desarrollo de las mismas.

De la misma manera, la tarea del profesor como educador se aborda desde una perspectiva más bien restrictiva, puesto que todos sus esfuerzos parecen dirigirse hacia un perfecto orden de la salida. La autonomía del docente queda relegada a la intachable organización de la misma, mientras que las actividades de contenido educativo adquieren una importancia secundaria en el proceso de planificación y desarrollo del trabajo de campo. Las sugerencias de actividades didácticas concretas, lejos de aportar ideas amplias para la adaptación a las múltiples necesidades particulares de cada grupo de alumnos, responden a patrones estándares de lo que supone una salida escolar. Únicamente muestran una visión parcial, puntual y clásica de las posibles actividades que desarrollar.

No obstante, la propuesta de incorporación del trabajo realizado fuera del aula a la dinámica escolar habitual es una aportación digna de mención. La relación de la salida escolar con el trabajo de clase supone la inclusión de la salida dentro del currículo. Además, facilita la reflexión y la interiorización de los aprendizajes —previstos y no previstos— suscitados.

Otra contribución de esta obra son los anexos a la edición española. Están compuestos por una extensa recopilación de lugares, entidades e instancias a las cuales dirigirse a la hora de pensar en realizar una salida escolar. Constituye una información altamente interesante por la cantidad de ideas potenciales que ofrece.

El resultado es una obra floja, que ofrece una panorámica desorganizada, reiterativa y obvia de lo que supone una salida escolar. Se añora esa visión educativa de conjunto que parecía esbozarse en las primeras páginas del libro. Sus reflexiones parecen provenir más del sentido común y de una cierta experiencia que de una visión técnico-pedagógica de la actividad que desarrollar fuera de las aulas. *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria* es, sin duda, un libro que permite buscar en él alguna cuestión puntual, aislada, pero no es una obra de referencia obligada, un manual de cabecera para aquel que haya pensado en la realización de una salida escolar con sus alumnos. Es, por tanto, de escaso in-

terés para casi cualquier lector; los temas que trata son tan tópicos y puntuales que se podría decir que «observa demasiado un único árbol, olvidando el conjunto del bosque», las salidas escolares y su potencial educativo.

Maria Castro Morera

Weiner, B. (1992): *Human Motivation. Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, California, Sage Publications, 393 páginas.

Una pregunta que se antoja apropiada a la luz de la evolución experimentada por la esfera del conocimiento que refleja claramente la portada de esta obra es la siguiente: ¿Qué es lo que ha generado y auspiciado incluso la falta de atención y de reconocimiento explícito que ha venido sufriendo en el ámbito académico y, aunque menos, sufre aún el campo de estudio que tiene en la motivación humana su epicentro fundamental?

No es fácil dar una respuesta lógica y contundente, al menos en lo que respecta a nuestro contexto de vida universitaria más próximo. Y es curioso cómo la avalancha de trabajos, artículos, monografías y series (ahí está, entre otras, la tríada editada por Academic Press y comandada por Russell y Carole Ames —Universidad de Illinois, Urbana-Champaign— acerca de la investigación sobre la motivación en educación) no ha tenido el efecto de promover mucha más atención de la que se venía prestando. Lo cual pudiera deberse, en algunos casos, a que tanto el tópico principal como sus contenidos asociados fueron absorbidos sistemáticamente por otras *subject-matters* mejor situadas, o con más poderosos valedores, en el concurso de la oferta curricular que se construye y reconstruye en los centros o instancias académicas superiores de pedagogía y/o psicopedagogía.

No obstante, hoy más que nunca, por el vaivén social que vivimos y por los valores, metas y expectativas flotantes en el ambiente, se precisa la ordenación sistemática del saber acerca de la motivación como requisito de adecuada preparación intelectual y, sobre todo, profesional en los marcos antes mencionados.

Porque ¿cómo concebir un profesional de la educación —en la faceta o con la especialización que se quiera— que no posea una mínima noción de los factores y determinantes básicos de la motivación, en general, y de lo que hoy podemos denominar pedagogía de la motivación en los contextos sociales y educativos? ¿Cómo justificar tal desidia, si no es a la vista de intereses poco conectados con la tarea de diseñar con rigor al educador profesional del presente y del futuro?

Pero basta de lamentaciones. La muy reciente contribución de Weiner supone un nuevo balón de oxígeno contra el desánimo, y un aldabonazo en su ya dilatada trayectoria de trabajo indagador en pos del mejor retrato motivacional de la especie; demostrando que no le va el vivir de las jugosas rentas académicas que, sin duda, podría exhibir, a tenor de su producción anterior acerca del tema.

No es un manual al uso, pero puede cumplir perfectamente esa función si lo referimos genéricamente a un conjunto temático de imprescindible dominio para psicólogos, pedagogos y/o psicopedagogos. Tiene la ventaja de ofrecer un fiel compendio, sincrónico y diacrónico, de lo que sabemos acerca de la motivación humana, y también de haber sabido combinar esa plasmación con la de los más recientes programas de investigación al respecto.

Además (y esto representa un toque de audacia en la optimización comprensiva del libro y, por ende, del campo), la división en partes se hace utilizando una terminología metafórica, a modo de organizador cognitivo para el/la lector/a (metáfora entendida como transferencia o, mejor, como transferencia de significado). Lo que resulta inequívoco es que las metáforas centrales de la motivación humana suponen pensar la persona como una máquina o como un ser totalmente racional y cognoscible (*godlike metaphors in human motivation: human as all-knowing*). De ahí que, según sus propias palabras, el dualismo cartesiano y las contribuciones darwinianas —que proporcionan, ambos, tales metáforas— adquieran categoría de antecedentes históricos principales en el deseable estudio científico de la motivación.

Sin duda, ésta es una de las aleccionadoras derivaciones que surgen de una lectura que

dejará en el lector iniciado un poso de potencialidad reflexiva, que en buena medida se deberá, estoy seguro, al innovador tratamiento de la motivación humana del que hace gala nuestro veterano profesor de UCLA en el libro; esto es, la importancia de estudiar las raíces metafóricas de las teorías y de entenderlas como mecanismos heurísticos que despuntan más y mejores posibilidades de seguir avanzando en el desarrollo del conocimiento motivacional.

Con esto no hacemos otra cosa que anticipar de soslayo una *overview* del volumen, cuyos capítulos obedecen ciertamente a una (pre)-meditada relación temática con la escisión metafórica dominante. La primera («la metáfora de la máquina») subsume enfoques biológicos, como los propuestos por Freud, los etólogos y la sociobiología, o la teoría del impulso de Hull, e incluso la teoría de la motivación de la Gestalt (por sus nociones sobre las fuerzas básicas), en las que se origina la teoría del campo lewiniano y la concepción de Heider acerca del equilibrio. Mezcla curiosa que nos recuerda, por cierto, la diferencia que puede haber entre un mismo punto de partida y las implicaciones tan distintas que marcan cada perspectiva.

Y en la segunda («metáfora de la persona como divinidad») lo que se integra, con menos sorpresas «criteriales», no es otra cosa que una previsible carga de formulaciones fuertemente asentadas en nuestra memoria de insignes aportaciones: los enfoques de expectativas-valor (Atkinson y Rotter), que dan paso a una densa revisión de la teoría atribucional. Es a partir de aquí desde donde Weiner ha querido ofrecer una muestra de su propio poder de complementación analítica, incluyendo una parte tercera en la que, sin desviarse de la ubicación metafórica antes señalada, introduce una referencia extra: los humanos como jueces (*humans as evaluating judges*), en la que da entrada a aspectos muy queridos de su trabajo anterior: la emoción, la conducta de ayuda, la agresión, las relaciones interpersonales, etc. Termina con un capítulo al más viejo estilo de revisión para comparar y contrastar planteamientos sacando a la palestra viejos problemas y cuestiones varias que afectan y/o son afectados por esas posiciones.

El cierre no es nuevo; lo que no quiere decir que no sea digno de atención: nada menos que un sistema de postulados para avanzar decididamente en la construcción, compartida, de una teoría general de la motivación. Postulados que a nosotros nos ayudan a proseguir el estudio de la compleja relación entre la intervención pedagógica y los procesos motivacionales.

Miguel Anxo Santos Rego

«Educar, ¿para qué?». *Revista Archipiélago*, 6, 1991.

Con la carpeta que lleva por título «Educar, ¿para qué?», la revista *Archipiélago*, en su número 6, recoge las ponencias que dieron lugar al Congreso Internacional sobre Desigualdad Social y Reforma Educativa, celebrado en abril de 1990 en el Ateneo de Madrid, por iniciativa, en su mayor parte, de profesores de Enseñanza Media y con la LOGSE, analizada desde una posición crítica, como punto de referencia inmediato.

Podemos decir que esta posición crítica prolongaría el Debate sobre la Reforma, abierto por el MEC, desde fuera del propio Debate, al hacernos volver a examinar las líneas maestras que sustentaron la articulación de la LOGSE, bien para corroborar las distintas aseveraciones y los presupuestos de análisis que se nos presentan, bien para discutirlo. En todo caso, siempre interesante, ya que fortalece la atención hacia lo educativo, que, si normalmente es de desear, parece más necesaria cuando se inaugura, como sucede con el caso de la LOGSE, un nuevo escenario para las relaciones educativas y, con él, un período histórico para la plasmación de nuevas y complejas realidades, intrínsecas a la dinámica de la escuela y en sus entornos más directos.

El desarrollo del Congreso obedeció a cuatro ejes temáticos:

- *Modelos educativos*, con ponencias de Claude Grignon, «La escuela y las culturas populares»; Valerie Walkerdine, «Enseñanza comprensiva y educación pro-

gresiva en Gran Bretaña»; y Alberto Moncada, «Para un análisis radical de la educación».

- *Educación, ¿para qué?*, con las intervenciones de Tomás Pollán «Aprender para nada»; Agustín García Calvo, «Aguantando y aguantando»; Isabel Escudero, «Las servidumbres de la educación»; y Miguel Cancio, «La educación para el pacto de competitividad».
- *Funciones sociales del sistema de enseñanza*: Ignacio Fernández de Castro, «La ignorancia del caos»; Julia Varela, «Una Reforma educativa para las nuevas clases medias»; y Mariano Fernández Enguita, «Tres tristes tópicos».
- *Análisis crítico de la Reforma*: Blas Cabrera, «¿Dónde está el cambio en la educación?».

Once proposiciones pueden extraerse para alimentar el debate mencionado del argumento central defendido por los autores en cada una de sus intervenciones. Aquéllas son:

1. La escuela, a través de las distintas pedagogías encargadas de su legitimación, actúa —con una profundísima concepción etnocéntrica— sobre los niños de las clases populares hasta interiorizar en ellos la imagen de ilegitimidad de sus culturas y prácticas y la autoinculpación ante el fracaso escolar (Claude Grignon). El voluntarismo y la meritocracia serán los instrumentos que habrán de permitir el despliegue de esta actuación y la garantía de reproducción de la estructura y las jerarquías sociales dominantes, así como la reproducción de la relación jerárquica existente entre los saberes, las competencias y las culturas.

Solamente la introducción del relativismo cultural en la escuela, de manera que quepan y convivan en régimen de igualdad las particularidades diferenciales, hará ésta menos ajena, extraña e injusta a los niños de las clases populares.

2. La escuela, en estrecha reciprocidad con el desarrollo de las CC. Sociales y el proyecto de contención de las masas por parte de la burguesía del siglo XIX, constituye un espacio privilegiado como espacio-laboratorio de re-

forma de los individuos dentro de los distintos procesos de regularización y «monitorización» de la población (Valerie Walkerdine). La Psicología será la disciplina más provechosa para la regularización y la «monitorización», en tanto que definidora del «niño natural», de la normalidad y la anormalidad de los procesos educativos y los distintos roles de género en la organización de la escuela.

Es en este marco donde, finalizada la Segunda Gran Guerra, se desarrollan las diferentes estrategias de igualdad de oportunidades y, con ellas, el fracaso de los gobiernos socialistas europeos, al no saber plantear teórica y prácticamente el debate pendiente acerca de la posibilidad de una educación para la igualdad social frente a la gestión de políticas meritocráticas.

3. El uso del sistema educativo y de sus instituciones escolares se destina cada vez más a la concentración de los jóvenes, por cuanto se da su incorporación participativa o activa en la sociedad; esto es, se concibe como instrumento de política urbana y demográfica por encima de sus tareas atribuidas de formación y preparación para la vida productiva (Alberto Moncada). De este modo, las instituciones escolares acaban formando pobres recintos en los que se entrena en la disciplina y la asimilación de las reglas de la vida adulta: pasividad, obediencia, autoritarismo y adscripción conformista a grupos de constitución jerárquica.

Aburrimiento, desmotivación y desarme ante la sociedad y, en consecuencia, posturas antisociales son algunos de los efectos sobre el alumnado de esta política. Mientras tanto, «el maestro asume las dos nuevas funciones urbanas, ser cuidador de niños, en beneficio de sus padres, y ser policía del comportamiento infantil y juvenil, en beneficio de la ciudad». Por su parte, el sistema educativo se ha convertido en el mejor empleador de mujeres y de pobres.

4. La LOGSE busca explícitamente que a nadie le interese, en cuanto tal, nada de lo que aprende o investiga (Tomás Pollán). De ahí la necesidad del «temible y numerosísimo batallón estatal de pedagogos y psicólogos», para que incentiven al joven a competir con sus compañeros «en el aprendizaje de lo que

no le importa, pero que el Estado le obliga a conocer, si quiere ser un empleado útil».

Junto a ellos, la figura del profesor-tutor, encargado de fiscalizar la vida del joven, así como su entorno. En consecuencia, el grueso de los principios de la LOGSE que hacen referencia al pensamiento crítico, la tolerancia, etc. queda vacío de contenido.

5. La LOGSE, como ninguna otra ley, en tanto que dictada por el poder —Dios, Estado, capital—, para conservar su primacía puede ser nueva y, por tanto, poco puede cambiar (Agustín García Calvo).

Es intrínseca a la naturaleza del poder la sucesión permanente de leyes. Y toda ley educativa tiene tras de sí el aburrimiento que encierra la necesidad creada de encaminarse hacia un futuro ya previsto o programado.

Sin embargo, el hecho mismo de esa sucesión de leyes, cada vez más próxima en el tiempo, habla del permanente fracaso del poder; por lo que hay que seguir «aguantando», en su desobediencia y en su ignorancia, en el quehacer como educadores.

6. Es falso que la educación esté al servicio de la sociedad y la cultura. Si sociedad y cultura están hoy dominadas por las reglas del dinero, el trabajo y el mercado del ocio; si sociedad y mercado son la misma cosa, en la medida en que se afirma que la educación tiene su razón de ser en servir las demandas de la sociedad, no se hace otra cosa que responder fielmente a las directrices que el mercado tiene para este ámbito (Isabel Escudero).

Donde en mayor medida reside el éxito del mercado no es tanto en la organización y la orientación de la educación, como en la interiorización que de él hacen los propios alumnos, exigiendo progresivamente un mejor funcionamiento de las instituciones que los albergan en los distintos aspectos normativos.

7. La LOGSE nace en el momento más álgido de la reacción de la nueva derecha a la batalla desencadenada por los movimientos sociales y progresistas durante los años 60 y 70, en los campos ideológico-político, simbólico, económico, cultural, social y existencial. Una reacción abanderada por un impresio-

nante despliegue ideológico-cultural: creación de múltiples tanques de pensamiento (compuestos por institutos y centros de estudio, de investigación y prospectiva, seminarios, fundaciones, publicaciones, revistas, clubes de encuentro, de análisis e intervención) destinados a la legitimación de los valores de la sociedad de mercado, el individualismo narcisista, la «supercompetitividad» y la propia superioridad del mercado como medida de todas las cosas, que ha contado finalmente con la alianza de las izquierdas gobernantes (Miguel Cancio).

En este contexto cabe preguntarse si la LOGSE responde a los nuevos criterios del capitalismo postindustrial, caracterizado por el paso del modelo taylorista a los modelos de relaciones humanas y círculos de calidad, de incentivos al mérito, al aumento de la productividad y a las mejoras técnicas y de organización al margen de las organizaciones obreras combativas; al modelo de empresa interactiva y de la comunicación, etc., a los que se ajusta bien una educación diversificada, participativa, legitimada por la meritocracia, el *status*, el poder, el prestigio y las tasas de acumulación.

8. Aunque con un mayor grado de desarrollo y operatividad, la LOGSE no es sino un paso más de la Reforma que se inicia con la LGE en 1970, dentro del proceso de reordenación social para la homologación internacional iniciado en España en los 60 y que exige: *a)* el paso de una organización económica autárquica a otra abierta e integrada en los mercados internacionales; *b)* el proceso de integración económica y política europea; *c)* el paso de una organización política autoritaria a otra de tipo democrático; *d)* el proceso de reconversión del aparato productivo, con sus secuelas de paro y empleo precario (Ignacio Fdez. de Castro).

Este proceso de reordenación social exige un esfuerzo taxonómico o de estratificación de la población. Y es en la cuestión de cómo se favorece la estratificación donde se encuentran las diferencias entre una y otra ley: Los criterios meritocráticos evaluados por el sistema de enseñanza y por los procesos de especialización profesional en los períodos postobligatorios son considerados con más énfasis.

9. La LOGSE se acomoda a las necesidades y los esquemas valorativos y perceptivos de las nuevas clases medias procedentes de fracciones de la burguesía con capital cultural y beneficiadas en cuanto a posiciones de prestigio y de poder en la rotación de las élites acaecida en España desde períodos recientes (Julia Varela). Los miembros de estas nuevas clases medias buscan su promoción social a través de profesiones, también nuevas, semiintelectuales y semiartísticas: publicidad, periodismo, nuevas especialidades de la psicología y la pedagogía, diseñadores, asesores de imagen, animadores culturales, especialistas en expresión corporal, dietética, estética, moda, etc.; ocupan un papel relevante los buenos modales y el buen gusto, la imagen corporal, en suma, «la buena presentación y la representación que reenvían y refuerzan el capital cultural heredado». Características, todas ellas, bien avenidas con los ámbitos creativos, comunicativos, «relacionales», expresivos y afectivos que especialmente atiende la Ley.

Ejemplo de esta correspondencia entre la LOGSE y las nuevas clases medias es la descompensación que sufre la Formación Profesional al no existir un Bachillerato profesional en Secundaria Postobligatoria y al no dar paso directo la Formación Profesional de grado medio a la de grado superior.

10. Si bien la reforma de la escuela no es la palanca de la reforma social, ello no obsta para que sí sea instrumento de una mayor igualdad educativa. La reforma comprensiva no tiene por qué llevar consigo un fuerte descenso del nivel educativo. El equilibrio en la enseñanza de humanidades y materias técnicas dependerá de sus respectivos enfoques pedagógicos y metodológicos (Mariano Fdez. Enguita).

Respecto al primero de los presupuestos, el autor destaca que si las reformas han sido poco eficaces en reducir las diferencias en los resultados educativos de las distintas clases sociales, así como de los grupos étnicos (a pesar de haber mejorado los resultados de todos ellos), si lo han sido en reducir otras diferencias, como las que separaban a las mujeres de los hombres.

Por el número de horas al día, el número de días a la semana, el número de semanas al

año y el número de años de escolarización, no carece de transcendencia aquello que pueda suponer la reforma de la escuela, ni los efectos hacia afuera de lo que en ella suceda. Consiguientemente, no parece apropiado minimizar esta importancia acudiendo al tópico de que de nada vale reformar la enseñanza si no se cambia al mismo tiempo la sociedad.

En el segundo de los presupuestos, con la «comprensividad» cabe pensar en procesos de aprendizaje más centrados en los alumnos, según sus diferentes ritmos de aprendizaje, y, con ello, dar pie a diversos recorridos formativos. El que esto constituya una visión distinta de aquella en la que la enseñanza, centrada en la figura del docente, debe conseguir el avance de todos los alumnos al mismo ritmo y en la misma dirección, no quiere decir que se renuncie al cumplimiento de todos o de la mayor parte de ciertos objetivos comunes ni, mucho menos, que suponga una caída generalizada en el tópico del «facilismo».

Finalmente, respecto a la escisión o el equilibrio entre lo «humanístico» y lo técnico, para huir del tópico de la preponderancia de uno u otro, es preciso defender que: 1) el trabajo, además de habilidades y técnicas susceptibles de ser aprendidas, es también un conjunto de relaciones sociales, un entramado de relaciones de poder y un contexto cultural; y 2) si la preparación para el trabajo por mediación de asignaturas técnicas no debe olvidar los aspectos sociales y humanos de éste, las humanidades y las ciencias sociales no deben ignorar los escenarios reales y actuales del individuo y la sociedad.

11. El gran drama de la educación en España, y que la Reforma y la LOGSE no abordan, es la división entre escuela pública y escuela privada (Blas Cabrera).

Dada la importancia que la enseñanza privada tiene porcentualmente y, sobre todo, en la medida en que sus instituciones son lugares de «enclausamiento» y de distinción, la diferenciación que se produce entre quienes acceden, o no, a ellas es la primera y más importante que se da en España y sobre la cual se llevan a cabo las demás divisiones y segregaciones educativas.

En este sentido, el significado de la doble red de enseñanza técnico-profesional y formativa (criticada, por su clasismo, por la sociología crítica de Occidente) tiene en España un carácter secundario. Con mayor precisión, es una división que sólo se da en la escuela pública, esto es, en el 50 por 100 de la población escolar.

Al no abordar esta división, la Reforma consolida definitivamente la escuela pública como entretenimiento y aparcamiento de pobres y marginados, sin expectativas sociales y educativas y sin condiciones de exigir ni reivindicar nada.

Hasta aquí, las que, consideramos, constituyen las proposiciones más significativas de cada una de las intervenciones del Congreso sobre Desigualdad Social y Reforma Educativa, en el que la LOGSE ha ocupado un lugar central como instancia de organización social y distribución de roles y funciones.

Cabe preguntar, para finalizar estas líneas y para contribuir al debate mencionado, si no se le otorga a la Ley un carácter excesivamente monolítico y unidireccional en lo que respecta a su capacidad organizadora, estratifica-

dora y de marginación cultural. Y, al mismo tiempo, si no se magnifica el papel de sometimiento y pasividad de los sujetos sociales sobre los que interviene: alumnos y profesores.

Esto nos llevaría a la consideración de dos reflexiones:

A) Si aceptamos que una ley, en mayor o en menor medida, es el resultado histórico de la incorporación de todos o de una parte de los intereses propios de las distintas clases y fuerzas sociales, «mediatizados» por sus tradiciones culturales y formas específicas de intervención, habremos de decir que se configura como un espacio de actuación permanente para distintas estrategias destinadas a la consecución de dichos intereses.

B) De acuerdo con ello, parecería relevante analizar el espacio que la LOGSE deja, en función de sus diferentes y comunes percepciones, a las organizaciones del profesorado y de los estudiantes y a otras organizaciones sociales relacionadas con la escuela, en el ejercicio de sus proyectos, incluidas las distintas reformulaciones normativas necesarias.

Guzmán Alonso Moreno







## **REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS**

---

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviara al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a maquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliograficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre parentesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentaran en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

# SUMARIO

## EUROPA Y LA EDUCACIÓN

VÍCTOR M. RODRÍGUEZ: *De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación.*—MINA STARIDA: *La profesión docente en el Mercado Único Europeo.*—RAYMOND RYBA: *La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar.*—ENRIQUE RETUERTO DE LA TORRE: *Límites metodológicos en la estructuración de las cualificaciones profesionales.*—LOUIS H. ORZACK: *La Directiva del Sistema General de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior: La educación y las profesiones liberales.*—MAX A. ECKSTEIN Y HAROLD J. NOAH: *Educación, titulaciones y mercado de trabajo en la Comunidad Europea: un programa para la investigación.*

MICHAEL W. APPLE: *El libro de texto y la política cultural.*—AGUSTÍN ESCOLANO: *Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931).*

PEDRO ORTEGA RUIZ, JOSÉ PABLO SAURA SOLER Y RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS: *La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales.*—MARÍA TERESA AGUADO ODINA: *Evaluación de la educación infantil. Eficacia de modelos y programas experimentados en la reforma de la enseñanza.*—JUAN L. CASTEJÓN, LEANDRO NAVAS Y GONZALO SAMPASCUAL: *Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento.*—BERNARDO GARGALLO LÓPEZ: *¿Es posible modificar la impulsividad en el aula? Programas de acción educativa.*

J. I. HERNÁNDEZ JORGE: *Un modelo de microdiseño curricular. Propuesta constructivista para la Educación Infantil (0 a 6 años).*



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones