

REVISTA DE EDUCACION

3 0 0

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

1 9 9 3

ENERO • ABRIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE: <i>Álvaro Marchesi Ullastres</i> Secretario de Estado de Educación	DIRECTOR: <i>Alejandro Tiana Ferrer</i>
VICEPRESIDENTE <i>José Luis Pérez Iriarte</i> Secretario General Técnico	SECRETARIO: <i>Juan Manuel Moreno Olmedilla</i>
VOCALES: <i>César Coll Salvador</i> Director General de Renovación Pedagógica	CONSEJEROS: <i>Inés Alberdi</i> <i>Julio Carabaña</i> <i>Juan Delval</i> <i>José Gimeno Sacristán</i> <i>Manuel de Puelles Benítez</i> <i>Ángel Rivière</i>
<i>Carmen Maestro Martín</i> Directora General de Centros Escolares	EQUIPO DE REDACCIÓN: <i>Marina Sastre Hernangómez</i> <i>Mercedes Díaz Aranda</i>
<i>Francisco de Asís de Blas Aritio</i> Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa	ASESORES: <i>Gonzalo Anaya Santos</i> <i>Hermínio Barreiro</i> <i>César Cascante Fernández</i> <i>Ernesto García García</i> <i>Javier Marrero</i> <i>Juan Ignacio Pozo Muncio</i> <i>Josep M. Rotger</i> <i>Ignasi Vila</i>
<i>Jordi Menéndez Pablo</i> Director General de Coordinación y de la Alta Inspección	
<i>Isabel González Feijoo</i> Directora del Centro de Publicaciones	
<i>Patricio de Blas Zabaleta</i> Subdirector General de Ordenación Académica	
<i>Elena Martín Ortega</i> Subdirectora General de Programas Experimentales	
<i>Eloy Hernández Sánchez</i> Subdirector General de Educación Especial	
<i>Joaquín Prats Cuevas</i> Subdirector General de Formación del 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 300 enero-abril 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

MONOGRÁFICO

	<u>Págs.</u>
PAMELA MUNN: <i>Consejos Escolares, responsabilidad y control</i>	7
PATRICK RAYOU: <i>Los estudiantes de Bachillerato, un objeto político mal identificado</i>	25
FERNANDO GIL VILLA: <i>La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios</i>	49
GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ: <i>El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro: Un reto para la organización de un centro</i>	63

ESTUDIOS

FERNANDO BÁRCENA ORBE: <i>El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico</i>	105
ROLLAND G. PAULSTON: <i>Representación de paradigmas y teorías en educación comparada</i>	133
JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LÓPEZ: <i>El «laboratorio» mental del profesor. Los procesos cognitivos que reorganizan la conducta docente</i>	157
KENNETH HOWE Y MARGARET EISENHART: <i>Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos</i>	173
PEDRO MORALES: <i>Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos. El meta-análisis o la síntesis integradora</i>	191

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CARLOS MARCELO GARCÍA: <i>El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes</i>	225
PATRICIO DE BLAS ZABALETA, JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA, JULIA RODRÍGUEZ MÁRQUEZ, MARÍA JESÚS ZAERA Y JOSEFA TORRES: <i>Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato</i>	279

	<u>Págs.</u>
GRUPO ANAGA: <i>Sobre el aprendizaje de los números</i>	309

INFORMES Y DOCUMENTOS

GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO» DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: <i>El sistema educativo en la República Federal de Alemania (V y VI)</i>	329
JOSÉ PEDRO MORAIS GALLEGO: <i>Orientación educativa en España. Desarrollo institucional y legislativo</i>	369

BIBLIOGRAFÍA

<i>Revisión bibliográfica</i>	399
<i>Libros</i>	404

M O N O G R Á F I C O

MONOGRÁFICO

CONSEJOS ESCOLARES, RESPONSABILIDAD Y CONTROL

PAMELA MUNN (*)

INTRODUCCIÓN

La idea de que la escuela debe rendir cuentas del dinero que recibe no es nueva. Cuando en el siglo XIX los gobiernos empezaron a asignar periódicamente una cantidad significativa de fondos a la enseñanza, se crearon métodos para comprobar que dicho dinero se gastaba de forma eficiente y eficaz. A ello se debe que en 1839 se decidiera implantar un sistema nacional de inspección escolar y que en 1862 se aprobara el Código Revisado, más conocido como sistema de pagos en función de los resultados. De acuerdo con dicho código, la cantidad de dinero que asignar a una determinada escuela dependía del rendimiento de sus alumnos en los exámenes de carácter nacional, de la organización de sus aulas y de la existencia en ellas de una eficaz disciplina.

Lo que sí resulta novedoso es la importancia que adquirió durante el pasado decenio el papel de los padres en lo que se refería a garantizar que las escuelas realizaran una labor eficaz y prestaran a sus alumnos la instrucción correspondiente al gasto que en ellas se realizaba. Para refrendar estos aspectos aún contamos con un servicio nacional de inspección y con un amplio sistema de exámenes públicos. Pero si revisamos la más reciente normativa, veremos que en ella se percibe un cambio en los papeles asignados a los padres en su derecho a elegir el centro escolar al que asistirán sus hijos y como directores de la propia escuela a través de su pertenencia a los organismos rectores de la misma en Inglaterra y en Gales y a los consejos escolares en Escocia. Lo cierto es que ese destacado papel de los padres como mecanismo de control de calidad de la escuela obedece a una política británica que se expresa de forma distinta en el norte y en el sur del Reino Unido. Por ejemplo, la Ley de Educación de 1981 (Escocia) (1) presenta una noción mucho más radical del derecho de los padres a escoger una escuela para sus hijos que la que recoge la Ley de Educación de 1980, promulgada para Inglaterra y Gales (2). Por otro lado, resulta

(*) Directora Adjunta del Scottish Centre for Research in Education (SCRE).

(1) *Ley escocesa de Educación* de 1981. Edimburgo, HMSO.

(2) *Ley de Educación* de 1980. Londres, HMSO.

sorprendente que la Ley de Educación de 1988 (3) otorgue mayores poderes a los organismos de gobierno de las escuelas que la Ley de Consejos Escolares de 1988 (4) y que Escocia haya promulgado una ley distinta, la llamada Ley de Autogobierno Escolar (Escocia) de 1989 (5), en la que reconoce el derecho de las escuelas a prescindir del control de las autoridades locales. Se observa que el plan de estudios escocés y sus reformas se han implantado a través de directrices en lugar de leyes, así como que un estudio comparado de la política educativa del norte y el sur del Reino Unido merece mayor atención y debe investigarse con mayor detenimiento.

No obstante, baste por el momento señalar nuestra preocupación por el papel que desempeñan los padres en relación con el deber de rendir cuentas que tiene la escuela. El presente trabajo se basa en ciertos estudios empíricos realizados recientemente en Escocia con el fin de determinar los efectos del citado derecho de los padres a elegir la escuela de sus hijos, así como la experiencia inicial de los consejos escolares. Partiendo de esa base trataremos de demostrar que, bajo el amparo de los derechos de los padres y la democracia local, está aumentando el control central de la escuela. El objeto del presente trabajo es mostrar el papel que desempeñan los consejos escolares como mecanismos de responsabilidad y cómo los citados consejos pueden aumentar la responsabilidad del gobierno central en formas imprevisibles. Por último, pretende analizar las consecuencias que podría tener la experiencia escocesa para Inglaterra y Gales.

Antes de entrar en dichos temas es conveniente destacar que todas las leyes antes citadas fueron promulgadas por un gobierno conservador. No obstante, el gobierno laborista de James Callaghan había presentado al Parlamento un proyecto de ley sobre el derecho de los padres a escoger una escuela para sus hijos, que no llegó a aprobarse, al disolverse las Cámaras con motivo de las elecciones generales de 1979. La preocupación de los laboristas se centraba en ayudar a las autoridades locales a resolver con mayor eficacia el descenso en la matrícula escolar. La ley no iba a regir en Escocia. Por otro lado, el gobierno laborista no mostraba la misma desconfianza hacia las autoridades locales, de la que hace gala el actual gobierno. Sin embargo, de haber ganado los laboristas las elecciones, la ley hubiera sido el primer paso hacia la consecución de unos más amplios derechos de los padres a la hora de seleccionar una escuela para sus hijos. Dejemos claro que la preocupación por alcanzar unos determinados niveles educativos y una mayor responsabilidad del servicio de educación no puede considerarse exclusiva de los conservadores. Fue Callaghan, en su famoso discurso pronunciado en 1976 en el *Ruskin College*, quien indicó su preocupación por el descenso de los niveles educativos, por la incapacidad de la escuela para preparar un personal capaz e idóneo, indispensable para lograr la prosperidad económica, y, en consecuencia, por la idoneidad del plan de estudios. Éste fue el punto de partida del «gran debate» sobre la educación, que se plasmó de manera formal en el documento de consulta de 1977 titulado *La educación en la escuela* (6). Así pues, la preocupación por la responsabilidad de la escuela

(3) *Ley de Educación* de 1988. Londres, HMSO.

(4) *Ley escocesa de Consejos Escolares* de 1988. Edimburgo, HMSO.

(5) *Ley escocesa de Escuelas en Régimen de Autogobierno* de 1989. Edimburgo, HMSO.

(6) *Education in Schools: A Consultative Document*. Londres, HMSO, 1977, Cmnd 6869.

existe tanto en el partido conservador como en el laborista. Sólo cabe cuestionarse si el partido laborista haría algo concreto para mejorar los derechos de los padres. No obstante, parece probable que persista el tantas veces citado derecho paterno y el destacado papel que se asigna a los padres como regidores de la escuela en Inglaterra y como miembros de los consejos escolares en Escocia. Lo más probable es que la escolarización y los derechos de los padres al respecto se mantengan como rasgos característicos de la política británica, con independencia del partido que ocupe el poder.

LA RESPONSABILIDAD Y LA ESCUELA

A pesar de que nuestro interés se centre en la obligación que tiene la escuela de dar cuenta del dinero recibido, también hay que considerar que dicha responsabilidad es un tema de la máxima importancia en otras muchas áreas del sector público, incluyendo los servicios sanitarios y sociales y la propia policía. Todo ello refleja una preocupación fundamental por el estudio de la política social. La solución radicaría en establecer unas verdaderas relaciones entre la persona y los sistemas públicos que contribuyan a legitimar a dicha persona (Kogan, 1986) (7). En la escuela, al igual que en cualquier otro servicio público, esto se ha traducido en el planteamiento de ciertos interrogantes acerca de quién debería ser el responsable y ante quién debería responder. Asimismo, se ha cuestionado la autonomía profesional del profesorado. Las respuestas sobre la responsabilidad de la escuela son muy diversas. Sockett (1976, 1980) (8) insiste en la autonomía profesional del profesorado y defiende un sistema en el que los educadores deban respetar un código de conducta. Otra solución la propone Elliot (1981) (9) con su teoría de la «responsabilidad democrática», que propugna un método en el que las escuelas amplíen gradualmente su gama de actividades con objeto de atraer la atención pública. Por último, el instrumentalismo del modelo basado en los resultados sostiene que las puntuaciones obtenidas por los alumnos definen claramente la eficacia de una escuela. Aunque existen diversas opiniones sobre la responsabilidad de las escuelas (reflejo, sin duda, de los intereses de ciertos grupos sociales), hay que aclarar qué entendemos por responsabilidad de la escuela o, lo que es lo mismo, el deber de la escuela de rendir cuentas. Rowbottom (1977) ofrece una definición de responsabilidad muy útil:

«Una responsabilidad concreta y personalizada de cada individuo, de modo que su rendimiento en la función que ha de cumplir responda a las expectativas previstas. Implica la existencia de alguien que juzgue el caso (...) y que pueda imponer “duras” sanciones institucionales que afecten al salario, los ascensos y la continuidad en el puesto de trabajo de dicha persona. Distinguimos estas sanciones de otras “blandas”, como la aprobación o la reprobación general de aquellos para quienes trabaje dicha persona» (Rowbottom, 1977) (10).

(7) Kogan, M. *Educational Accountability: An Analytic Overview*. Londres, Hutchinson, 1988.

(8) Sockett, H. «Teacher Accountability». *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 1976.

Socket H. «Accountability: The contemporary issues», en H. Sockett (Ed.) *Accountability in the English Education System*, Londres, Hodder & Stoughton, 1980.

(9) Elliot, J.; Bridges, D.; Ebutt, D.; Gibson, R. y Nias, J. *School Accountability*. Londres, Grant McIntyre, 1981 (véase en especial Elliott, J. «How do parents judge schools?»).

(10) Citado en M. Kogan, *op. cit.*, 1988.

Kogan añade que dicha definición puede también aplicarse a casos en los que tenga que responder más de una persona, por ejemplo, una escuela, y en los que existan sanciones de carácter general y no concreto.

La presencia de un juez que pueda imponer sanciones «duras» indica que la finalidad de la responsabilidad es, como mínimo, mantener el *statu quo* en cuanto al rendimiento y, como máximo, si incluyéramos premios también «duros», tratar de mejorarlo. De ser así, parece claro que para que cualquier sistema de responsabilidad actúe eficazmente deben cumplirse tres condiciones fundamentales (necesarias, aunque no suficientes), que son:

- a) la definición de los criterios a los que han de atenerse tanto las escuelas como los maestros;
- b) la definición de los tipos de prueba que indiquen que se han cumplido dichos criterios;
- c) la existencia de conocimientos sobre la forma de cumplir con los citados criterios.

La cuestión radica en juzgar la idoneidad de la enseñanza o, de forma más general, la idoneidad de la educación que ofrecen determinados centros escolares, tal y como parece detectarse en la exigencia de una mayor responsabilidad de la escuela. Para ello es preciso relacionar dichos juicios con aquellos aspectos educativos que la escuela puede controlar. No parecería eficaz insistir en las deficiencias de la educación brindada por una determinada escuela y llegar a imponerle sanciones si el profesorado carece de autoridad para solucionarlas. Por ejemplo, si la sanción consistiera en reducir el presupuesto escolar basándose tan sólo en las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los exámenes de carácter público, ello implicaría que los maestros podrían controlar el rendimiento de sus alumnos en los mismos. De este modo, los maestros sabrían qué hacer para que sus alumnos sobresalieran (así como también sabrían que éstos no lo estaban haciendo), responderían a sanciones económicas y aplicarían sus conocimientos y esfuerzos para que en las siguientes pruebas mejoraran sus puntuaciones. Ahora bien, por una serie de razones, esto equivale a razonar equivocadamente. Permítannos centrarnos en el control que ejercen los maestros sobre los logros de sus alumnos. Aunque hoy entendemos mejor los efectos que la escuela ejerce sobre los resultados de sus alumnos —véanse, por ejemplo, Rutter *et al.*, 1979 (11); Gray *et al.*, 1983 (12), Mortimore *et al.*, 1988 (13)—, gran parte de la diversidad de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los exámenes públicos se atribuye a la composición social del grupo. Como señalan McPherson y Willms (1987) (14), el rendimiento en los exámenes públicos no es un buen punto

(11) Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P. y Ouston, J. *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Londres, Open Books, 1979.

(12) Gray, J.; McPherson, A. F. y Raffe, D. *Reconstructions of secondary education: Theory, myth and practice since the war*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983.

(13) Mortimore, P.; Sammons, P.; Lewis, L. y Ecob, R. *School Matters: The Junior Years*. Londres, Open Books, 1988.

(14) McPherson, A. F. y Willms, D. «Equalization and Improvement: Some Effects of Comprehensive Reorganization in Scotland». *Sociology*, 21 (4), 1987.

de referencia para valorar la eficacia de una escuela y, si se emplea de forma indiscriminada, podría perjudicar a ciertos centros escolares, aparentemente buenos, pero cuyos alumnos obtienen bajas puntuaciones debido a la composición social de sus aulas. Existen hoy técnicas estadísticas, como la llamada *multi-level modelling*, que nos permiten describir con mayor precisión los resultados tanto de una escuela como de su profesorado. No obstante, señalemos que dichos métodos describen, no explican, cómo una determinada escuela o un determinado profesor logran ciertos resultados. En este tema seguimos moviéndonos en el campo de las hipótesis y la especulación. Para obtener más información sobre aquellos temas que controla el profesorado remitimos al lector a McIntyre (1977) (15).

El poder de una escuela respecto a la aplicación de sus conocimientos depende en gran medida de otros factores. Por ejemplo, una escuela puede conocer perfectamente el número y el tipo de educadores que necesita para ofrecer el plan nacional de estudios, pero quizá no pueda ofrecer todas las asignaturas del mismo, puesto que no consigue suficiente personal en una zona de gran escasez de profesorado. Y lo mismo ocurre con los educadores. Sus posibilidades de atenerse al plan nacional de estudios dependerán en gran parte de que se les ofrezca algún tipo de curso de capacitación necesario para actualizar sus conocimientos.

Como veremos a continuación, la interdependencia de escuelas, autoridades locales y gobierno central tiene importantes consecuencias respecto a cualquier tentativa de aumentar la obligación de rendir cuentas de la escuela. Analicemos, en primer lugar, el modelo dominante de responsabilidad de la escuela hoy vigente, el de las fuerzas del mercado.

RESPONSABILIDAD Y OPCIÓN

Lawton (1989) (16) distingue cuatro tipos de fuerzas de mercado: un mercado libre no regulado por el gobierno, un mercado controlado por el gobierno, escuelas privadas subvencionadas o pagadas por el Estado (sistema de certificación) y una economía mixta que se caracterizaría por la aportación del Estado y la competencia dentro del mercado. Este último es el que ha existido en el Reino Unido desde finales del siglo XIX. Comparativamente, el número de niños educados en escuelas privadas es mucho menor que el de los asistentes a escuelas públicas; alcanzando cerca del 10 por 100 en Inglaterra y Gales y menos del 5 por 100 en Escocia. La Ley de Educación de 1981 en Escocia (17) y las Leyes de 1980 (18), 1986 (19) y 1988 (20) en

(15) McIntyre, D. «What Responsibilities Should Teachers Accept?». *Seminar Papers, 1*. Stirling, Universidad de Stirling, Departamento de Educación, 1977.

(16) Lawton, D. «How Important is Choice in Education?», en D. Lawton (Ed.) *The Education Reform Act: Choice and Control*, Londres, Hodder and Stoughton, 1989.

(17) *Ley de Educación de Escocia, op. cit.*, 1981.

(18) *Ley de Educación, op. cit.*, 1980.

(19) *Ley de Educación de 1986*. Londres, HMSO.

(20) *Ley de Educación, op. cit.*, 1988.

Inglaterra y Gales han tratado de fortalecer el derecho de elección de los padres; creando de ese modo un mercado interno dentro del sistema de la escuela pública. MacLure (1989) (21) sostiene que la Ley de 1980 parecía considerar prioritario el derecho de opción de los padres, pero que esto, en realidad, no pasó de ser una forma de controlar las escuelas más eficazmente al otorgar a las autoridades locales el derecho de establecer el límite de admisiones hasta un 20 por 100 sobre el número de alumnos fijado para cada centro. Ello contraviene a lo dispuesto en la Ley escocesa de 1981. Respecto a esta última, no cabe la menor duda de que trata de introducir un modelo de fuerzas de mercado en cuanto a la responsabilidad de la escuela. De acuerdo con este modelo, las escuelas se verán forzadas a aceptar mayor número de responsabilidades ante los padres, o sufrirán las consecuencias de una disminución del número de alumnos en ellas matriculados. Al presentarse el documento de consulta titulado *Admisión a la escuela: Una constitución para los padres*, que precedió a la ley, Alex Fletcher, Ministro escocés de Educación, aludió de forma explícita a las beneficiosas consecuencias que traería el juego de las fuerzas de mercado cuando afirmó: «Una pincelada de consumismo no encaja mal en un sector nacionalizado» (TESS, 7 de marzo de 1980) (22).

En resumen, la ley brindó a los padres la oportunidad de escoger la escuela a la que querían que asistiesen sus hijos. Las autoridades educativas hubieron de atender las solicitudes de los padres, salvo que se encontrasen con excepciones concretas establecidas en la ley. Entre estas excepciones figuraba el que la atención a dicha solicitud exigiera la contratación de un nuevo profesor o alguna importante alteración o ampliación dentro de la escuela, o «la probabilidad de que resultara gravemente negativa para el orden y la disciplina escolar o el bienestar educativo de los alumnos que a ella asistieran» —Ley de Educación (Escocia) de 1981, S28A(3)(a)—. Por último, si las autoridades en materia de educación denegaran alguna solicitud de matrícula en una escuela, los padres tendrían derecho a acudir al Comité de Apelaciones de Educación y, si la decisión de dicho comité no les fuera favorable, aún tendrían el derecho de apelar ante el Presidente del Tribunal del Condado. Las apelaciones de los padres ante dicho Presidente se han visto invariablemente coronadas por el éxito.

De este breve repaso a la ley se desprende que el derecho de los padres a escoger la escuela a la que vayan a asistir sus hijos es absoluto. Escocia cuenta hoy, y ha contado durante casi diez años, con un sistema de matrícula abierta. Los padres ingleses hubieron de esperar a la promulgación de la Ley de Educación de 1988 para contar con la misma prioridad de derechos respecto a la elección de escuela para sus hijos. (La reciente decisión del Ministro de Educación, en el sentido de que el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos se antepone a lo dispuesto en la Ley de Relaciones Raciales, demuestra la importancia que se da a dicho derecho, si bien esta decisión deberá aún ser confirmada por los tribunales.) ¿Cómo es posible que la legislación sobre el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos incluya un modelo de fuerzas de mercado respecto a la responsabilidad de la escuela?

(21) MacLure, S. «Parents and Schools. Opting In and Opting Out», en D. Lawton (Ed.) *op. cit.*

(22) Citado en M. Adler, A. Petch y J. Tweedie, *Parental Choice and Education Policy*, Edimburgo, Edimburgh University Press, 1989.

Lo hace básicamente presentando el derecho a elegir, tanto en la educación como en cualquier otro campo, como un principio formador de la vida social que no exige justificación alguna. De aquí que la responsabilidad sea la otra cara de la moneda del derecho a elegir. Si el consumidor tiene derecho a elegir, es natural que quienes ofrezcan el servicio deban convencerlo de que dicho servicio es plenamente satisfactorio o, en caso contrario, hacer frente a las consecuencias de una demanda insuficiente. En el caso de la escuela, esto significa que se debe considerar a los padres como consumidores y que hay que descubrir formas de convencerlos de que la escuela realiza un buen trabajo. En caso contrario, las escuelas sufrirán (y se pretende que sufran) las consecuencias de una disminución en el número de alumnos, con todo lo que ello supone en cuanto a menor número de personal y de otro tipo de recursos. Se dice que el derecho de los padres a elegir hará que las escuelas respondan mejor a los intereses paternos, aumenten la responsabilidad de las escuelas de cara a los padres y, en general, alcancen niveles superiores. Las investigaciones indican que el modelo de fuerzas de mercado no tiene nada que ver con todo ello y que no parece probable que se establezca una relación causal entre dichos factores. Por consiguiente, Escocia ha promulgado leyes complementarias para producir dichos efectos. Ello supone que las disposiciones que recoge la Ley de Reforma Educativa respecto a nuevos cargos directivos, renuncias y gestión local de las escuelas quizá tengan mayor importancia en lo que se refiere a la responsabilidad de la escuela que aquellas relativas a la matrícula abierta.

Una de las razones por las que el derecho de los padres a elegir un centro escolar para sus hijos ha producido efectos de tan escasa importancia sobre la escuela, en general, radica en que en ciertas zonas de Escocia (y lo mismo podría predicarse de Inglaterra y Gales) sencillamente no es posible que los padres envíen a sus hijos a otro lugar que no sea la escuela local. Adler y sus colaboradores (1989) señalan que en 1987 un 10,5 por 100 de los niños que cursaban su primer año de Enseñanza Primaria y un 9,9 por 100 de los que iniciaban su primer curso de Enseñanza Secundaria habían solicitado una determinada escuela. Aparentemente, los porcentajes son significativos, pero, como dice Adler, «el hecho es que nueve de cada diez niños continúan asistiendo a las escuelas de sus distritos» (23). Aunque, como podía esperarse, el porcentaje de solicitudes de matrícula en escuelas determinadas es mayor en las ciudades, parece importante recordar que la mayoría de los niños asiste a su escuela local.

En aquellos centros educativos que se han visto afectados negativamente por el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos, por cuanto su matrícula ha disminuido, no hay prácticamente pruebas de que presten hoy mayor atención a aquellos temas que preocupan a los padres; elemento clave dentro del concepto de fuerzas de mercado. Esto no debe sorprendernos, dado que los principales criterios a los que se atienen los padres para escoger una determinada escuela son su emplazamiento y la composición social del alumnado —Adler y cols., 1989 (24); Macbeth y

(23) Adler, M. y cols. *Op. cit.*, 1989, p. 214.

(24) *Ibid.*

cols., 1986 (25)—, y las escuelas no controlan dichos factores. Por consiguiente, lo que ocurre es que, sencillamente, las escuelas no son capaces de responder mejor a los deseos de los padres. Los centros escolares no pueden hacer nada ante los criterios de selección a los que hemos aludido. También parece difícil solucionar el problema del efecto de adhesión, en el sentido de que si disminuye la matrícula, ello conlleva una pérdida de confianza en la escuela por parte de un número cada vez mayor de padres, así como una pérdida de moral entre el personal docente.

Básicamente, el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos conduce a no prestar la debida atención a las indudables diferencias que existen entre distintas escuelas y hace que las escuelas compitan en una oferta de un mismo tipo de instrucción. Ya en 1979, Joan Sallis (26) afirmaba que la retórica del derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos representaba una forma encubierta de competir para lograr unos recursos escasos. Aquellas escuelas que pudieran calificarse de florecientes por el número de sus alumnos recibirían más fondos, en tanto que aquellas en las que se detectara un descenso en la matrícula recibirían menos. Adler y cols. (1989) (27) mencionan que en las dos ciudades en las que estudiaron las consecuencias del tantas veces citado derecho de los padres, un cierto número de centros escolares comenzó a estar muy solicitado y determinadas escuelas secundarias pasaron a ser muy impopulares. La lógica consecuencia fue que aumentó la desigualdad en la oferta educativa.

Así pues, si bien el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos insiste en su retórica respecto a la mejora de la escuela y a una mejor respuesta a los intereses de los padres, las investigaciones realizadas sobre los efectos de la Ley de 1981 parecen indicar lo contrario. La ley no parece haber producido los efectos esperados en cuanto al deber de la escuela de rendir cuentas a los padres. En aquellas zonas en las que el tantas veces referido derecho de los padres ha venido actuando intensamente, en especial en las ciudades, parecen haberse incrementado las diferencias entre las escuelas respecto a su oferta educativa. ¿Producirán los consejos escolares y los nuevos órganos directivos de la escuela análogos resultados?

ÓRGANOS RECTORES, CONSEJOS ESCOLARES Y RESPONSABILIDAD

Los nuevos órganos rectores establecidos por la Ley de Reforma Educativa tienen mayores poderes que los consejos escolares. No deja de resultar paradójico que, habiendo contado antes que en el resto del Reino Unido con una legislación mucho más radical sobre el derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos, los directivos de Escocia tengan en la actualidad muchos menos poderes y responsabilidades que sus homónimos de Inglaterra y Gales. Allí, la atención que se presta a la gestión

(25) Macbeth, A.; Strahan, D. y MacAulay, C. *Parental Choice of School in Scotland*. Glasgow, Universidad de Glasgow, 1986.

(26) Sallis, J. «Powers and duties of school governors. Past, present, future». *Where*, 150, 1979.

(27) Adler, M. y cols. *Op. cit.*, 1989.

financiera local, la introducción de la financiación a medida y la responsabilidad del director en cuanto a la contratación y el despido del personal pueden considerarse un aspecto más dentro de la ideología de las fuerzas de mercado. Las escuelas que tengan éxito se verán premiadas en su financiación, en tanto que las que no lo logren serán sancionadas. Por lo tanto, los elementos sancionador y estimulador de la responsabilidad aparecen con toda claridad, aunque en modo alguno resulten obvios los criterios que inducen a los padres a enviar a sus hijos a determinadas escuelas y a prescindir de otras. Se puede suponer que los nuevos planes sobre los informes acerca del rendimiento escolar en los exámenes de carácter nacional seguirán considerándose como prueba concluyente de cuál es el criterio de mayor importancia para los padres respecto a la eficacia de una escuela: los logros de sus alumnos. Las investigaciones realizadas sobre la opción de los padres relativa a la escuela —Elliot, 1981 (28); Munn y cols., 1982 (29)— indican lo contrario. No obstante, las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los exámenes nacionales pueden ser uno de tantos indicadores del rendimiento de un centro docente que el gobierno central imponga a las escuelas. Y parece perfectamente posible que los consejos y órganos rectores pidan cuentas a los directores de estudios en los términos que cita el *DES/SED* (Departamento Escocés de Educación). Como ha indicado McPherson (1989), la transferencia de la gestión escolar no implica necesariamente que disminuya el control central (30).

Podría aún resultar prematuro afirmar que los nuevos directores comercializarán de forma más agresiva los aspectos positivos de sus escuelas y no prestarán ninguna atención a lo que hagan otros centros de su localidad. Tenemos algunos datos sobre la forma en la que han venido actuando los consejos escolares escoceses y ello nos da algunas pistas acerca del posible papel de los órganos directivos. Pero primero es necesario añadir algo sobre los poderes de los consejos escolares.

La Ley de Consejos Escolares (Escocia) de 1988 (31) entró en vigor el 1 de abril de 1989. La ley dispone que toda escuela escocesa dependiente de las autoridades municipales (excepto las guarderías infantiles) debe contar con un consejo escolar. Las últimas cifras indican que son 2.341 las escuelas escocesas que cuentan con consejos escolares; lo que supone que el 96 por 100 de las escuelas secundarias, el 80 por 100 de las primarias y el 44 por 100 de las escuelas especiales cuentan hoy con dichos consejos (*SED*, 1990) (32). Numerosas autoridades educativas han creado equipos de consejos escolares en los que se facilita material formativo y sesiones de capacitación para los miembros de los consejos escolares. No hay duda de que, tanto en el plano regional como en el nacional, se ha dedicado mucho tiempo, muchos

(28) Elliot, J. y cols. *Op. cit.*, 1981.

(29) Munn, P.; Hewitt, G.; Morrison, A. y McIntyre, D. *Accountability and Professionalism*. Monografía del Departamento de Educación, n.º 10. Stirling, Universidad de Stirling, 1982.

(30) McPherson, A. «Social and Political Aspects of the Devolved Management of Scottish Secondary Schools». *Scottish Educational Review*, 21 (2), 1989.

(31) *Ley Escocesa de Cargos Escolares*, *op. cit.*, 1988.

(32) Departamento Escocés de Educación. *Talking About Schools: Surveys of Parents' Views on Schools and Education in Scotland*. Edimburgo, HMSO, 1990.

esfuerzos y muchos fondos para crear consejos y apoyarlos. Lo mismo que la Ley de 1981, la Ley de Consejos Escolares asigna un papel primordial a los padres. Aunque a los consejos se puede acudir en calidad de profesor, padre o miembro electo, la ley dispone que el consejo debe estar mayoritariamente constituido por padres, quienes no sólo forman el grupo más numeroso, sino que además superan estadísticamente el conjunto de los representantes de todos los demás grupos. Al hacer pública la inmediata implantación de los consejos escolares, el gobierno escocés resaltó su carácter dominante. Por ejemplo, en un folleto se decía: «El objetivo de los Consejos Escolares es el de crear vínculos mucho más estrechos entre las escuelas y los padres y permitir que los padres intervengan más en la dirección de las escuelas» (Gobierno Escocés, 1989) (33).

Y el Manual del Consejo Escolar (guía básica sobre el papel y las funciones de los consejos que se entrega a todo miembro de un consejo escolar), al promocionar la idea de una participación comunitaria de carácter general, menciona de forma específica a los padres: «Los Consejos Escolares se han implantado para animar a las comunidades locales a que colaboren con las escuelas en la educación de sus hijos y para permitir que, en ellos, los padres expresen sus intereses y opiniones» (Manual de Consejos Escolares, 1989) (34).

En resumen, las funciones del consejo escolar son las siguientes:

- promover contactos entre la escuela, los padres y la comunidad y fomentar la creación de una asociación de padres y maestros, o únicamente de padres;
- aprobar los planes del director del centro respecto al uso de los fondos recibidos;
- participar en la selección del personal que debe recibir ascensos;
- controlar el uso que se hace de las instalaciones escolares fuera del horario docente;
- fijar los días festivos durante el curso escolar;
- recibir asesoramiento e información del director del centro y, en especial, un informe anual que incluya un estudio pormenorizado sobre el rendimiento de cada uno de los alumnos;
- hacer que cualquier tema que se hubiere suscitado en el consejo sea estudiado por el director del centro y las autoridades educativas;
- recibir información de las autoridades educativas sobre la educación que se ofrece en la zona, incluyendo comentarios sobre los gastos pasados y el posible futuro presupuesto destinado a las escuelas.

Se pretende que los consejos escolares incrementen la participación de los padres en la escuela a través de dos vías principalmente. Se busca, por un lado, que los

(33) Gobierno Escocés. *School Boards: Who? Why? What? When? How?* 1989.

(34) Gobierno Escocés. *School Board Manual*. 1989.

padres intervengan de forma directa en el funcionamiento de la escuela, que desempeñen un papel como gestores, y por otro, que se escuchen sus opiniones a través del mecanismo del consejo. Estas dos funciones significan, en primer lugar, que la mayoría correspondiente a los padres en el consejo supone que si todos los padres opinan lo mismo, sus deseos prevalecerán ante cualquier decisión que tome el consejo; en segundo lugar, que una de las principales funciones de los consejos consiste en comunicar a todos los padres temas relacionados con la escuela. Ambas funciones son claramente contrarias a la legislación relativa al derecho de los padres a elegir escuela para sus hijos, que pretende que las escuelas respondan mejor a las preocupaciones de los consumidores a través de un sistema de fuerzas de mercado que permita que *los padres individualmente* decidan lo que más les conviene. Los consejos escolares siguen aún representando mayoritariamente a los consumidores (los padres), pero sirven de vehículo representativo de las opiniones de los consumidores al involucrar colectivamente a los padres en los asuntos escolares. Sin embargo, así como las opciones que se brindaban a muchos de los padres resultaban escasas bajo la legislación de 1981, lo mismo ocurre con la intención de «ofrecer a los padres un mejor foro en el que expresar sus opiniones respecto a la dirección de la escuela». El breve resumen anteriormente señalado referente a las funciones asignadas a los consejos por la legislación de 1988 demuestra lo limitado de las mismas.

Si definimos la dirección de un centro escolar como la potestad de decidir sobre lo que en él debe enseñarse, la forma de evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el número y el tipo de profesores que deben emplearse y el tipo de estudiantes que en él debe admitirse, resulta claro que los consejos carecen prácticamente de funciones en la dirección de la escuela. Estas áreas estratégicas de toma de decisiones sobre el plan de estudios, la evaluación del alumnado, la política de admisión al centro y los niveles mínimos de personal necesarios han quedado en manos del gobierno escocés. Por lo tanto, el objetivo de los consejos no consiste, al menos directamente, en involucrar a los padres en la gestión de la escuela. Lo que se pretende, a través de este mecanismo, es garantizar que las escuelas se dirijan de un modo eficaz y eficiente, otorgando a los consejos el poder de solicitar información sobre toda una serie de temas que conciernen a la escuela (incluyendo el plan de estudios, la evaluación del alumnado, la disciplina, las normas y el uniforme de los alumnos) y de temas que no controle directamente la escuela, así como un cauce de expresión al respecto. La legislación recoge la obligación del director del centro o autoridad educativa de considerar tales opiniones y contestar a las mismas. Por consiguiente, podríamos decir que los consejos son el mecanismo a través del cual las escuelas dan cuenta de forma directa a los padres, que actúan como agentes del gobierno. Por tanto, en este sentido, la participación de los padres en la dirección de las escuelas se ve incrementada.

Conviene resaltar dos aspectos sobre el tipo de responsabilidad de los consejos escolares. En primer lugar, ciertos campos quedan claramente excluidos del control de los consejos escolares. Tal vez el plan de estudios y la evaluación del alumnado sean los más obvios. Aun suponiendo que los consejos decidan solicitar mayores poderes (derecho que recoge la legislación vigente), estas áreas se encuentran explícitamente excluidas. Ello parece indicar que uno de los objetivos de los consejos escolares radica en vigilar que las escuelas se atengan al plan de estudios nacional, así como en controlar el rendimiento del alumnado en los exámenes de carácter

nacional. En segundo lugar, también resulta evidente la naturaleza jerárquica de las relaciones entre los consejos y las autoridades educativas. Es decir, tanto las escuelas como las autoridades educativas son responsables ante los consejos, pero no éstos ante aquéllas. A pesar de que los consejos actúan como agentes de las autoridades educativas cuando ejercen sus funciones, son las autoridades educativas y no los consejos quienes responden en última instancia de cualquier acción realizada por el consejo. La Guía a la Legislación (Gobierno escocés, 1989) explica que la subsección 2 de la sección 8 de la Ley «garantiza a todos aquellos que contraten con un consejo escolar o sufran cualquier pérdida o lesión provocada por negligencia de un consejo escolar que podrán reclamar ante las autoridades educativas correspondientes, aunque el consejo se disolviera posteriormente (...) o no pudiera, por cualquier razón, cumplir sus compromisos» (p. 19; el subrayado es nuestro).

El párrafo citado no deja de resultar sorprendente si pensamos en el caso de los órganos directivos de las escuelas, que son en gran parte responsables de sus actos. Su similitud se halla en el papel fundamental que ambos sistemas asignan a los padres y en la intención de que tanto consejos como órganos directivos actúen como agentes del gobierno central. Se trata de garantizar que las escuelas se atengan al plan nacional de estudios y de vigilar que se observen los niveles establecidos; permitiendo a ambos organismos solicitar información sobre este aspecto, así como sobre los logros del alumnado. ¿Darán lugar los consejos escolares y los órganos directivos, al otorgar a los padres dicho papel de vigilancia, que, a propósito, asume que padres y gobierno central coinciden en sus preocupaciones, a que el consumidor (padre) obtenga una victoria sobre el productor (la escuela)? ¿Qué indican las investigaciones realizadas?

PRUEBAS OBTENIDAS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES Y ÓRGANOS DIRECTIVOS PILOTO

En el otoño de 1988, un año antes de la creación de los primeros consejos escolares, las autoridades educativas escocesas iniciaron un plan piloto. Se crearon siete consejos escolares piloto. Las escuelas seleccionadas iban desde una pequeña escuela primaria con un único profesor hasta dos escuelas secundarias relativamente importantes. La vigilancia de dichos consejos a lo largo del año que duró la experiencia piloto proporcionó información sobre temas tales como las características de los miembros de los consejos, el tipo de asuntos que se discutieron y el ajuste o desajuste mostrado entre las expectativas existentes respecto a los posibles integrantes de un consejo típico y lo que sugería la realidad de su composición. Es evidente que no resultaba apropiado hacer extensiva la experiencia de los siete consejos escolares de dicho plan piloto, que actuaron en Escocia durante un año, a los aproximadamente 2.000 consejos escolares escoceses. No obstante, dichos consejos nos facilitaban ciertas claves sobre las posibles pautas operativas de los consejos escolares y, en especial, podían proporcionarnos algunas respuestas a ciertas dudas existentes relativas a la responsabilidad y el control.

Las investigaciones —Munn y Brown, 1988 (35); Munn y Holroyd, 1989 (36)— demostraron que todos los consejos apoyaban firmemente a sus escuelas. Esta actitud se manifestó en declaraciones explícitas de apoyo aprobadas en algunas de sus reuniones, pero tal vez aún resulte más reveladora su negativa a interferir en las decisiones de los directores de los centros. Éstos se esforzaban por facilitar a los consejos informes sobre temas tales como los planes de estudios, los trabajos escolares y la disciplina. Incluso llegaban a sugerir que se elaborara dicho tipo de informes. Se dieron muy pocos casos en los que los consejos no aceptaran dichos informes e incluso en algunas ocasiones se observó una clara actitud opuesta a discutirlos, basada tal vez en que su discusión pudiera entenderse como una crítica a los mismos. Así, en un consejo, paradójicamente, el propio director de la escuela se quejó porque sus informes sobre el plan de estudios ni siquiera se discutían en el consejo escolar. Incluso en aquellos casos en los que un consejo escolar expresaba su preocupación por un determinado tema, lo normal era que encargara al director del centro la solución del mismo. Por ejemplo, en el consejo de una escuela primaria en la que existía una clara preocupación sobre las clases mixtas, se creó un subcomité dentro del mismo encargado de redactar un folleto explicativo dirigido a los padres. El director del centro criticó el tono y el estilo de dicho folleto y el consejo escolar renunció a su publicación. Lo mismo podría decirse respecto a los órganos directivos (Golby y cols., 1990) (37). Aunque es pronto para asegurarlo, parece que tanto los consejos escolares como los órganos directivos se ven abrumados por la información que reciben, no están seguros de las responsabilidades que les competen ni tampoco de sus objetivos. En la actualidad se están elaborando algunos casos prácticos sobre los nuevos órganos directivos (Deem, 1990) (38), y resultará interesante comparar sus preocupaciones y sus métodos de actuación con los de los consejos escolares. Las pruebas recogidas en los consejos escolares piloto nos proporcionan ciertos indicadores relativos a la función de responsabilidad.

Los consejos piloto otorgan a la escuela mayor número de responsabilidades, en el sentido de que los directores de los centros deben proporcionarles amplia información sobre la escuela, su presupuesto y los recursos con los que cuenta; aspectos que anteriormente no se preveían. Pese a ello, los consejos parecen no haber influido ni directa ni indirectamente en la dirección de la escuela. Conviene hacer saber que cuando los consejos exigieron alguna explicación, lo hicieron ante las autoridades educativas o ante el gobierno central. Se dio el caso del consejo de una escuela primaria que se dirigió al Ministro de Educación, pidiéndole explicaciones sobre los cambios propuestos dentro del plan de estudios y de la evaluación del alumnado. Basándose en que su escuela estaba realizando un excelente trabajo, dicho consejo

(35) Munn, P. y Brown, S. *Pilot School Boards: First Impressions*. Edimburgo, Consejo Escocés para la Investigación sobre Informes del Proyecto Educativo (SCRE), 1988.

(36) Munn, P. y Holroyd, C. *Pilot School Boards: Experiences and Achievements*. Edimburgo, Consejo Escocés para la Investigación sobre Informes del Proyecto Educativo (SCRE), 1989.

(37) Golby, M. (Ed.) *The New Governors Speak*. Devon, Fairway Publications, 1990.

(38) Deem, R. «The Reform of School Governing Bodies: The Power of the Consumer over the Producer?», en M. Flude y M. Hamer *The Education Reform Act 1988: Its Origins and Implications*, Lewes, Falmer Press, 1990.

no consideraba necesario realizar cambio alguno. Asimismo, el consejo escolar de una escuela secundaria, después de una reunión entre algunos de sus miembros y el personal docente, se dirigió al mismo ministro expresando su preocupación sobre la política educativa del gobierno.

Parece necesario mostrar cautela respecto a cualquier generalización a partir de la experiencia de los consejos piloto. Se puede concluir que uno de los posibles papeles de los consejos escolares y de los nuevos órganos directivos es el de apoyar a la escuela frente a cualquier medida adoptada por los gobiernos central o regional y que la escuela considere impopular. Antes de detenernos más en este punto es conveniente prestar atención a la forma en que los consejos escolares piloto han influido sobre las autoridades educativas. A pesar de que estos consejos piloto se mostraran reacios a la hora de discutir la práctica educativa de sus escuelas, no lo fueron en modo alguno a la hora de dirigirse a las autoridades educativas.

Uno de los principales datos recabados tras un año de vigilar los consejos piloto es la enorme demanda de información que deben satisfacer las autoridades educativas. Ello se refleja en un estudio nacional que en la actualidad se está realizando sobre la oferta y la aceptación de información y de cursos de capacitación por los consejos escolares. Los consejos escolares querían conocer no sólo los detalles pormenorizados de la política relativa a la dotación de personal y de recursos económicos para sus escuelas, sino también las razones en las que se basaba dicha política. Por ello, los delegados regionales se encontraron con que tenían que contestar a preguntas tan difíciles como «¿por qué se ha venido utilizando esta fórmula para asignar recursos por alumno?», o «¿cómo se ha llegado a esta cifra de personal?». Ello supuso que los delegados del Ministerio de Educación tuvieran que responder de situaciones a las que antes nadie aludía. Empezaron, pues, a asistir a las juntas de los consejos escolares. Por primera vez, muchos padres tuvieron ocasión de conocer al delegado de educación y a otros funcionarios o asesores del mismo Ministerio. Pero la demanda de información exigía, cada vez más, respuestas no sólo del Ministerio de Educación, sino también de los servicios financieros.

En este contexto se detectaron claras tensiones entre las autoridades regionales (que, históricamente, habían sido responsables de todas las escuelas de su región, subvencionadas con dinero público) y las preocupaciones de cada consejo escolar. Los consejos piloto parecían interesarse sólo por sus escuelas y no por la escuela, en general, dentro de su región. Por ello, aunque en los primeros tiempos del plan piloto las actas de las reuniones de cada consejo se hacían llegar a los demás consejos escolares, hubo un momento en que se puso fin a dicha práctica. De igual modo ocurrió con los datos sobre las necesidades de capacitación, en los que se detectó una clara preferencia por que los miembros de los consejos escolares de escuelas similares acudieran juntos a las sesiones de capacitación. Los miembros de los consejos de escuelas secundarias querían acudir a dichos cursos junto con otros miembros de consejos de escuelas secundarias. Entendían que los miembros de los consejos de escuelas primarias tenían necesidades y preocupaciones distintas a las suyas.

Así, cabe la posibilidad de que en el futuro los consejos y órganos directivos actúen como clásicos grupos de presión sobre sus autoridades educativas locales con

el fin de obtener ventajas concretas para sus escuelas. Habida cuenta de su clara preocupación por los aspectos financieros, parece probable que si consejos y órganos directivos actúan de este modo, presionarán a las autoridades educativas con el propósito de obtener dinero para temas tales como personal, recursos y edificios. En este sentido, los miembros de los consejos piloto han mostrado su interés por conseguir logros tangibles. Los miembros de los consejos escolares pretendían, ante todo, contar con «algo que mostrar» como premio a sus esfuerzos; y conseguir que se pintara la escuela o que se contratara personal adicional a tiempo parcial son logros que pueden calificarse de importantes. Algunos consejos se mostraron más sutiles y hábiles que otros a la hora de presionar, y lo cierto es que si los consejos escolares dedican todas sus energías a la obtención de más dinero, algunos tendrán más éxito que otros. Si los consejos siguen ese camino, aumentarán las diferencias entre las escuelas. En este sentido, la influencia colectiva de los padres perseguirá fines análogos a los de la elección individual de una escuela, esto es, se incrementarán las diferencias en la calidad de la educación ofrecida por distintas escuelas. La expresión última de estas diferencias sería que las escuelas se negaran a participar en el control ejercido por las autoridades educativas, de modo que recibirían sus subvenciones directamente del gobierno central; lo cual, quizá, sería más beneficioso para ellas.

Otra posibilidad es que los consejos escolares y los órganos directivos se centren en temas educativos tales como el difícil problema del plan de estudios y la evaluación de su alumnado. De hacerlo, probablemente repararían en lo poco que controlan las escuelas. Para influir en tales asuntos, los consejos deberían actuar como grupo de presión sobre el gobierno central en nombre de sus escuelas. Sin embargo, para poder tener una mínima posibilidad de influir en las decisiones del gobierno central, tanto los consejos como los organismos rectores necesitarían unirse dentro de algún tipo de federación. ¿Seremos testigos de la creación de una Federación de Consejos Escolares que sirva para expresar las opiniones de los padres respecto al sistema escolar? Si así fuera, dadas la confianza en la cualificación del profesorado que los padres expresan tanto al norte como al sur del Reino Unido —Munn y cols., 1982 (39); SED, 1990 (40); Becher, 1981 (41); Elliott, 1981 (42)— y la tradición, especialmente la escocesa, que considera la educación como parte del derecho al bienestar colectivo de la comunidad y no como derecho personal, el resultado podría ser distinto. Supondría la aparición de un poderoso grupo de presión constituido por los padres, que llevaría a cabo campañas en nombre de todas las escuelas, en lugar de tratar de aumentar las diferencias existentes entre las mismas.

CONCLUSIONES

Como conclusión, hay que añadir que los últimos diez años han sido testigos de un papel especial asignado a los padres dentro de la responsabilidad de la escuela.

(39) Munn, P. y cols. *Op. cit.*, 1982.

(40) Departamento Escocés de Educación. *Op. cit.*, 1990.

(41) Becher, T.; Eraut, M. y Knight, J. *Policies for Educational Accountability*. Londres, Heineman, 1981.

(42) Elliott, J. y cols. *Op. cit.*, 1981.

Si bien los padres habían decidido indirectamente con anterioridad (al menos, los que pudieron hacerlo) su derecho a elegir una escuela para sus hijos adquiriendo una casa en la zona en la que se hallaba la escuela deseada, la Ley escocesa de Educación de 1981 otorgó a todos los padres ese mismo derecho. De este modo, el gobierno esperaba premiar a las buenas escuelas y estimular a las «malas» para que trataran de responder mejor a cualquier tema que preocupara a los padres. De hecho, las posibilidades de elección a las que optaban los padres eran muy escasas. Los padres podían escoger entre escuelas que ofrecían básicamente el mismo tipo de instrucción de carácter general, pero la posibilidad de elegir quedaba en realidad reducida a aquellos que vivían en zonas urbanas. Al introducir un modelo de fuerzas de mercado dentro del sistema escolar, se trató de homogeneizar la oferta del tipo de educación, así como de animar a las escuelas a que compitieran para captar unos recursos a todas luces escasos. El «poder de los padres» no se extendió a las áreas fundamentales de la instrucción, como el plan de estudios y la evaluación del alumnado.

Aunque, a primera vista, la Ley escocesa de Consejos Escolares de 1988 parezca no encajar en un modelo de fuerzas de mercado, dado que su clara intención es la de facilitar a los padres la oportunidad de expresar sus opiniones y no la posibilidad de elegir escuela para sus hijos, lo cierto es que ambas normas legales se preocupan básicamente por la responsabilidad y el control de la escuela. Ello resulta hoy más evidente en los poderes de los nuevos órganos directivos, ya que se ha aumentado el poder de la Secretaría de Estado para la Educación sobre un sistema centralizado de plan de estudios y evaluación del alumnado e incluso sobre las condiciones en las que el personal docente debe prestar sus servicios. De todo ello se desprende que al gobierno no le supone problema alguno el aumentar las responsabilidades de gestión de las escuelas (Gilbert, 1990) (43). Con la fórmula de subvención de las escuelas, parece asegurada la coherencia entre la Ley de Educación de 1988 y la Ley escocesa de Educación de 1981. Ambas abordan el tema de las fuerzas de mercado. Al sur del Reino Unido se premiaba a las escuelas que conseguían atraer clientes y se castigaba a las que no lo lograban, y de ese modo, al menos teóricamente, las escuelas se veían forzadas a dar mejores respuestas a las demandas de los padres. Sin embargo, la implantación en Escocia en 1981 de la matrícula abierta ha venido a demostrar que la cuestión es más complicada. Las investigaciones realizadas, junto con nuestros escasos conocimientos sobre la forma en que actúan consejos y órganos directivos, parecen indicar que el futuro de ambos organismos será diferente, aunque no recíprocamente excluyente. Probablemente se centren en logros tangibles para sus escuelas, como el aumentar el número de «zánganos sentados» y los consiguientes beneficios inherentes a una mayor dotación de fondos. Si se limitan a seguir ese camino, las diferencias entre las escuelas aumentarán. Si se centran en temas más amplios, como el plan de estudios y la evaluación del alumnado, es posible que seamos testigos de la aparición de un poderoso grupo de presión constituido por padres y que trabajará en beneficio de todas las escuelas. Esos padres se preocuparán por que la escuela

(43) Gilbert, C. (Ed.) *Local Management of Schools: A Guide for Governors and Teachers*. Londres, Kegan Page, 1990.

sea un servicio público de gran calidad a disposición de todos los ciudadanos. Esperemos y veamos qué sucede.

AGRADECIMIENTOS

Doy las gracias al Grupo de Política Educativa de Edimburgo y a Michael Adler por sus comentarios sobre un texto anterior de este mismo trabajo.

MONOGRÁFICO

LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, UN OBJETO POLÍTICO MAL IDENTIFICADO (1)

PATRICK RAYOU (*)

«(Emilio) Apenas sabe qué es gobierno; lo único que le importa es conseguir el mejor. Su intención no es, en absoluto, la de escribir libros; pero si algún día se decidiera a escribirlos, no sería, en absoluto, para cortejar a los poderes, sino para sentar los derechos de la humanidad».

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la educación*.

Las formas tradicionales de la vida política ya no se estilan. La actividad de los partidos está descendiendo, siendo el de los abstencionistas el que lleva camino de convertirse en el partido más importante. En resumen, la propia «clase política» está convencida de que es preciso renovar y rejuvenecer la vida política para volver a despertar en los ciudadanos la afición por los asuntos públicos.

Las miradas se vuelven entonces hacia la juventud, pero el relevo no parece estar asegurado. Más instruida, sobre todo, más al corriente de los grandes acontecimientos que han marcado la historia contemporánea, y formada teóricamente por una educación cívica, sigue siendo, sin embargo, un objeto político mal identificado. Y éste es el caso, en particular, de los estudiantes de Bachillerato, que se caracterizan por un mínimo compromiso ideológico e incluso por una escasa práctica cívica al llegar a la mayoría de edad. Suele decirse de ellos que son egoístas y calculadores, que piensan más en sus propios logros individuales que en el interés público. Pero también se les ha visto manifestarse en la calle en cientos de miles para protestar contra una determinada reforma del plan de estudios o para recoger donativos destinados a los marginados del *cuarto mundo* o a los niños de Somalia.

(1) El presente texto recoge y desarrolla una ponencia presentada en octubre de 1992 en Nitra, con ocasión de la conferencia organizada por el Consejo de Europa y la UNESCO sobre el tema «La educación de la ciudadanía democrática».

(*) Liceo de Bordeaux e Instituto Nacional de Investigación Pedagógica.

Con el fin de ayudarlos a convertirse en personas adultas, capaces de asumir a la vez su trayectoria personal y sus responsabilidades cívicas, la institución escolar ha redefinido en gran medida el lugar que les corresponde ocupar dentro del sistema educativo. La Ley de Orientación (2) de 1989 situó, en efecto, al alumno «en el centro», rompiendo así con la tradicional definición de la enseñanza en términos de *oferta* del Estado y satisfaciendo una *demand*a de los propios agentes educativos. Esta ley reconoció al estudiante de Bachillerato un estatuto de persona, que definía un *proyecto* personal de formación, concertaba un *contrato* pedagógico con el establecimiento escolar y ejercía dentro de éste una verdadera *ciudadanía*. Sobre este último punto, el Plan de Urgencia (3) adoptado a raíz de las importantes manifestaciones de estudiantes de Bachillerato, que tuvieron lugar en otoño de 1990, amplió los derechos de éstos, multiplicando el número y los poderes de los consejos de los que podían formar parte. A pesar de todo, como se verá más adelante, la participación social y política de los jóvenes sigue siendo decepcionante.

Para intentar comprender las actitudes, en muchos aspectos enormemente contradictorias de los estudiantes de Bachillerato, es necesario, sin duda, analizar las modalidades de su socialización (4). El compromiso político no puede concebirse como una simple dimensión referida a los demás aspectos de la vida, porque se rige por el tipo de acuerdo que cada cual concierta (o no concierta) con el conjunto de los valores y normas de la sociedad.

Así pues, en la vida cotidiana de los estudiantes de Bachillerato, ¿qué es lo que favorece o inhibe su participación social y ciudadana? ¿Acaso su falta manifiesta de interés por el mundo político de los adultos es la afirmación de un rechazo definitivo de la vida ciudadana? ¿No será, por el contrario, la manifestación de una superior exigencia de legitimidad susceptible de «insuflar» nueva vida a la ciudadanía?

1. UNA GENERACIÓN INCIVIL

Abundantes a raíz de los «sucesos» de 1968 y hasta mediados de la década de los 70, los trabajos sobre la socialización política de los jóvenes descendieron rápidamente desde entonces. La idea de que los jóvenes constituían un potencial revolucionario acabó por esfumarse en un mundo en el que el problema de la inserción profesional

(2) *Boletín Oficial*, número especial, 31 de agosto de 1989.

(3) Circular de 19 de diciembre de 1990.

(4) En el presente análisis se intenta precisar algunas características importantes de esta socialización política de los estudiantes de Bachillerato. Se basa en los trabajos más recientes de los estudiosos del comportamiento político de los jóvenes, pero también en los resultados de nuestra propia investigación. Ésta, realizada en el ámbito del INRP, se fundamentó principalmente en una «cohorte» de unos cincuenta alumnos de un instituto de Burdeos, seguidos durante su trayectoria de cursos en Institutos de Bachillerato. Este trabajo, de índole etnográfica, consistió en la realización de entrevistas durante las cuales se pidió a los jóvenes que abordaran todos los aspectos de su vida, tanto fuera como dentro del instituto, con la obligación añadida de justificar sus puntos de vista. Se pretendía con ello poner de manifiesto, a través de la diversidad de las situaciones y las actuaciones evocadas, los principios generales que rigen la ordenación del mundo que los estudiantes construyen junto con sus congéneres, entre ellos, los adultos.

suplantaría al de la participación cívica de los adolescentes. La idea del «abismo generacional» (Mead, 1970) no parece ser de recibo hoy en día, porque la actitud contestataria no bebe ya en las fuentes de una relación conflictiva con los padres o, de manera más general, con los adultos.

La vuelta a la escena política de los estudiantes universitarios y de Bachillerato con las manifestaciones de 1986 contra la reforma de los planes de estudios universitarios y después, en 1991, con las de los estudiantes de Bachillerato solos contra la mala calidad del sistema educativo hizo plantearse de nuevo interrogantes sobre el alcance y la naturaleza de esos movimientos. Aunque bastante poderosos como para derribar a un ministro y para arrancar un «plan de urgencia» que implicó el desbloqueo de créditos y la adopción de textos que reconocían una mayor ciudadanía a los estudiantes de Bachillerato, no se produjeron en el contexto de lo que habitualmente se llama una politización.

La política entre paréntesis

Así pues, la juventud ya no se percibe como una fuerza de cambio específica, pero tampoco cabe decir que se adhiera verdaderamente a las formas ordinarias de organización de la vida política. El derecho de voto a los 18 años, por ejemplo, cuya adopción fue objeto de apasionados debates en la década de los 70, se entiende hoy sobre todo como un rito institucional; los jóvenes dicen que, para ellos, es muy importante, pero su escasa inscripción en los censos electorales (el 41,3 por 100 de los no inscritos tiene menos de 25 años —Muxel, 1991—) y el alto índice de abstención (los jóvenes de 20-30 años sólo han participado en un 23 por 100 en los cuatro escrutinios que se han celebrado desde 1988, frente al 32 por 100 del censo electoral —*ibidem*—) desmienten el interés que manifiestan tener. De una manera más general, los jóvenes afirman sentir gran desconfianza hacia la clase política; en 1982, un 52 por 100 de los jóvenes de 14-20 años juzgó desfavorablemente a los políticos y los partidos políticos (Percheron, 1985). Asimismo, en 1985 fueron los jóvenes de 18-24 años los que más fácilmente aceptaron la hipótesis de la supresión de los partidos políticos (sólo se opuso un 34 por 100, frente al 52 por 100 de los mayores de 65 años y el 46 por 100 del total de opiniones emitidas —Percheron, 1987—). Una encuesta (*Phosphore-CSA* de enero de 1991) puso de manifiesto que para el 71 por 100 de los estudiantes de Bachillerato, la política presentaba «poco o ningún interés». Un estudio realizado en Italia (Palmonari-Pombini, 1989) en un total de 3.744 jóvenes parece ratificar la existencia de este fenómeno «generacional», puesto que los grupos que se observaron fueron principalmente informales (71,9 por 100 entre los chicos y 78 por 100 entre las chicas) o deportivos (15,6 por 100 entre los chicos y 5,9 por 100 entre las chicas), pero prácticamente nunca políticos (0,6 por 100 tanto entre chicos como entre chicas).

Pragmatismo y moral

Este panorama bastaría para desanimar al educador más obstinado: ¿Qué sentido puede tener intentar formar en una ciudadanía democrática a una generación que

manifiesta tan escaso interés por la vida política? Las cosas no son, sin embargo, tan simples ni tan definitivas, porque se advierten también en estos jóvenes ciertas actitudes que, aun cuando se alejan de las formas tradicionales de la vida cívica, proceden de exigencias fundamentales de la actuación política. Fueron los jóvenes, de hecho, quienes hicieron posible el triunfo de varias campañas importantes contra el racismo, la pobreza, el hambre o la guerra en la década de los 80. Parecen estar más dispuestos que otros grupos de edad a comprometerse en movimientos y asociaciones para la defensa del medio ambiente, la paz, el desarme o los derechos humanos. La exigencia de justicia está muy presente en los jóvenes, pero se manifiesta muy poco con alcance universal; pretende ser detallada y no delega a nadie, y menos a los organismos oficiales, el cuidado de poner en ejecución sus ideales. Los jóvenes de hoy en día parecen preferir, antes que una remodelación de la ciudad, la creación de redes de «microsolidaridad», de lugares en los que sea posible protegerse contra las eventuales agresiones de la sociedad (Percheron, 1987).

Por consiguiente, a los adultos les cuesta comprender ciertos comportamientos que en ocasiones van a contracorriente de toda la cultura política francesa. Planteemos un ejemplo: En 1986, en pleno movimiento estudiantil, los jóvenes de 15-24 años interrogados al respecto afirmaron que Bernard Tapie —en aquella época, prototipo del empresario triunfador— y Renaud —cantante hasta cierto punto marginal— eran los hombres que mejor encarnaban sus propias aspiraciones personales (encuesta Sofres, para la revista *Le Nouvel Observateur*, del 5 al 11 de diciembre de 1986). Lo que pone de manifiesto que no dudan en adoptar de la derecha algunos de sus valores en los ámbitos económico y social y de la izquierda los valores más morales, como el pacifismo, la no violencia o la aceptación del derecho a la diferencia (Percheron, 1987). Su discurso es, a la vez, muy empírico y muy moral. Pero no es, en suma, tan contradictorio como parece, pues se advierte que en ambos casos se trata de hacer depender tan sólo de uno mismo el principio de la participación personal en los asuntos públicos y de lo que de ellos se obtiene.

2. ¿PERO QUÉ HACE EL INSTITUTO?

Al escolarizar alumnos que, en la mayoría de los casos, acaban sus estudios secundarios cuando ya han cumplido la mayoría de edad política, el instituto parece *a priori* un lugar privilegiado para impartir la enseñanza de los valores democráticos. Sin embargo, no ocurre así, sobre todo en lo que atañe a la educación cívica. Ésta, impartida por profesores de historia y geografía, suele estar bastante desatendida. Aunque existen trabajos que pugnan por demostrar que en el sistema de enseñanza actual existe una educación en el capítulo de los derechos humanos (Audigier y Lagelée, 1987, 1989), parece que tanto profesores como alumnos se ponen de acuerdo en satisfacer ante todo los imperativos de los programas de examen (Isambert-Jamati, 1991). Los primeros sienten intuitivamente que los intentos para mantenerla a toda costa estarían condenados al fracaso, porque el instituto de Bachillerato ya no es hoy una institución de socialización capaz de integrar toda una generación, o parte de ella, a partir de normas y valores perfectamente unívocos (Dubet, 1991). La escuela ha dejado de ser aquel crisol de la conciencia colectiva que describiera Durkheim. No puede ya hoy operar en el niño el injerto social que necesita para acceder a la humanidad (Durkheim, 1992).

Un instituto compuesto

La lógica cívica que imperaba en la escuela hasta la década de los 60 satisfacía a toda la sociedad; al arrancar a los niños de sus peculiaridades familiares y regionales, aseguraba la igualdad de los futuros ciudadanos. Pero pronto se empezaron a advertir sus limitaciones, porque el sistema escolar no aportó la movilidad social esperada e incluso algunos vieron en él un lugar de «reproducción» de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1970). La situación se ha complicado todavía más en la actualidad, porque la demanda de cualificación implica una masificación de la enseñanza; el índice de acceso de un grupo de edad al Bachillerato era del orden del 56 por 100 en 1990, esto es, un 18 por 100 más que en 1985. Los institutos de Bachillerato se han convertido en establecimientos polivalentes (Derouet, 1992), obligados a atender simultáneamente un gran número de tareas, muchas veces contradictorias: ¿Cómo conseguir que el 80 por 100 de una generación curse el Bachillerato y se cree al mismo tiempo una élite? ¿Qué cultura general cabe dar a alumnos tan dispares, algunos de los cuales seguirán estudios universitarios y otros no? Las respuestas institucionales, que tienden a trasladar la solución a la concertación de acuerdos locales a través de proyectos específicos para cada establecimiento (no nacionales ya), no facilitan en absoluto la consideración de la dimensión cívica tradicional.

Estudiantes de Bachillerato sin causa

Por tanto, parece difícil expresar y enseñar en la actualidad un bien común en los institutos de Bachillerato. Ahora bien, los estudiantes tampoco se aprovechan de ello para definir una causa que les sea propia; la contestación sólo puede hacerse desde la adhesión crítica, y la generación actual no puede agruparse frente a un tipo de escolarización que no presenta una homogeneidad suficiente como para suscitar el rechazo. En ella, el lema «es tu/mi problema» reina como dueño y señor, como expresión de un enorme escepticismo respecto a la eficacia de la política en el ámbito social (Camilleri y Tapia, 1983).

Una adolescencia prolongada

Se da en nuestras sociedades la paradoja de preparar cada vez mejor a los jóvenes para la vida, manteniéndolos cada vez más tiempo apartados de ella (Ballion, 1991). En consecuencia, la adolescencia se caracteriza por un retraso en el establecimiento de los marcadores de la identidad adulta. La «moratoria psicosocial» (Erikson, 1978), en el transcurso de la cual el joven adulto va explorando libremente una serie de roles hasta encontrar el que le corresponde en un sector determinado de la sociedad, se ejerce con mayor razón en el caso de la vida política, que pretende condensar todos los valores cívicos. Los signos de la competencia social y los de la competencia política están estrechamente relacionados; existe, en particular, un lazo evidente entre la entrada triunfante en la vida activa y la participación electoral. El temor exacerbado al paro incita a los jóvenes a una defensa autónoma del interés de las personas y los aleja de los sindicatos y los partidos, en los que ven un peligro de alistamiento (Muxel, 1991).

Esta generación está conociendo, por tanto, una adolescencia prolongada, hasta ahora reservada a algunos privilegiados (Prost, 1981). Cabría ver en esta circunstancia una condición decisiva de su «apoliticismo», pues para afirmarse uno mismo, es preciso saber primero de lo que se es capaz (Boltanski y Thévenot, 1987), y las pruebas que permiten averiguarlo se encuentran relegadas hoy en día hasta mucho después de finalizada la escolaridad. ¿Cómo puede saberse, sobre todo si los propios padres no han cursado estudios, que los sacrificios realizados hoy se verán recompensados mañana? Tanto más cuanto que el acceso masivo al Bachillerato se acompaña inevitablemente de una devaluación del título escolar (5). Los institutos de Bachillerato ponen notas y proceden a orientaciones, pero sobre la base de pruebas «de papel», que no parecen en absoluto ser indicadoras de su verdadero valor. Los estudiantes de Bachillerato actuales tienden, pues, a convertirse en «examinandos» permanentes; creándose así una situación de juicio suspendido que los aleja de cualquier adhesión *a priori* y constituye, sin duda, la clave de la peculiar relación que mantienen con el mundo de la política.

3. EL ESPÍRITU DE DENUNCIA

La actitud política de los estudiantes de Bachillerato no hace más que condensar la posición que adoptan frente al conjunto de los valores que intervienen en el proceso de su socialización. La situación de «fuera de juego» social en la que se encuentran trastoca los puntos de referencia tradicionales, disminuyendo la visibilidad de lo que les espera al terminar el Bachillerato; aunque suscita, paradójicamente, una visión hipercrítica de este período. Los estudiantes a quienes hemos interrogado sobre su propia experiencia establecen relaciones entre todos los aspectos de la institución. Se confieren así competencias interpretativas, cuyos efectos quedan recogidos en los diferentes sondeos y encuestas nacionales a los que nos hemos referido.

Saberes abusivos

La escuela primaria ya abundaba, desde luego, en este sentido, pero es el instituto de Bachillerato el que lo confirma, sin duda: la cultura que se imparte es casi exclusivamente de orden cognoscitivo. Es preciso aprender a despedirse del mundo del juego, a renunciar en gran parte a las actividades «periescolares», deportivas o artísticas, devoradoras de un tiempo cada vez más necesario para el estudio. Se acabó para siempre la «libre expresión de uno mismo», la «creatividad». Muchos estudiantes evocan con envidia el «modelo alemán», pues, según ellos, protege el polimorfismo infantil en lugar de aplastar a la persona con el peso de los aprendizajes conceptuales.

Este mundo unidimensional resulta tanto más extraño cuanto que rompe con el universo familiar. Muchos alumnos lamentan, por ejemplo, que un acontecimiento como la guerra del Golfo no haya dado lugar a más trabajos escolares, pues se han

(5) Una encuesta CSA, realizada en junio de 1992 para la revista mensual *Phosphore*, puso de manifiesto que, para un 63 por 100 de los estudiantes de Bachillerato, éste tenía escaso o nulo valor, mientras que sólo para un 36 por 100, tenía un valor grande o bastante grande.

enterado de los detalles del conflicto más por los medios de comunicación que por sus profesores. Muy pocos alumnos dicen que pueden basarse en la labor hecha en clase para participar en las conversaciones familiares. Los alumnos sólo hablan de la escuela en casa para decir las notas que les han puesto o para evocar los problemas de relación con los profesores. Los contenidos escolares se describen en muchos casos como abstracciones difíciles y/o como saberes de escasa utilidad.

Los profesores, «simpáticos fuera», según Leticia, no son en clase sino «autómatas». Parecen contar sólo con un limitado margen de iniciativa: «Se les ha dicho: Tenéis que enseñar esto a los alumnos, y ellos lo hacen sin discutir». Esta sumisión a los planes de estudios hace que muchas veces parezcan insensibles a las relaciones humanas, que exigen una verdadera reciprocidad.

Estas críticas relativas al peso de los saberes que deben adquirirse en el instituto de Bachillerato podrían ser la expresión tan sólo de la dificultad que supone salir del mundo de la infancia para adentrarse en otros aprendizajes más laboriosos. Sin embargo, parecen llevar del simple respeto a la toma de conciencia de una injusticia cuando se articulan con denuncias de los sistemas de estudios. La mayoría de los alumnos comprenden, en cuanto ingresan en quinto de Bachillerato, que las materias no valen nada por sí mismas, pero sí en función de la orientación que permiten. El Bachillerato de ciencias, el sexto S y luego, sobre todo, el Bachillerato C convierten las matemáticas y la física en valores de refugio en los que lo mejor es invertir, cualquiera que sea, por lo demás, el propio proyecto profesional; siempre cabe la posibilidad de cursar estudios de letras con un Bachillerato de ciencias, pero la recíproca queda excluida absolutamente. Como consecuencia, la sospecha se va extendiendo en cadena; las clases de quinto indiferenciadas son, «de hecho», clases especializadas, puesto que las integran alumnos más o menos buenos en ciencias, mientras que las series de sexto a las que dan acceso se caracterizan también por su desigual valor. Se les reprocha sobre todo que clasifican, no según las aficiones y las aptitudes, sino en función de una jerarquía implícita. En la parte más baja de ésta se sitúan las clases G, esto es, las secciones tecnológicas; los alumnos no acaban aquí porque desean estudiar comercio o contabilidad, sino porque han obtenido notas medias insuficientes en las disciplinas dotadas con coeficientes altos. «Es la G de garaje», dice Alicia con amargura.

El marco sumamente liberal del instituto (en lo que coinciden todos los alumnos encuestados) permite muchas confrontaciones. Los alumnos constituyen muy rápidamente un saber común y adquieren un «oficio de alumno» mediante el cual mantienen la institución a distancia, al tiempo que procuran salir lo mejor parados posible. Su denuncia de los falsos pretextos se hace todavía más dura cuando se refiere no ya sólo a la influencia de la escolaridad en las personas, sino a sus consecuencias en las relaciones entre iguales.

Clasificaciones contagiosas

Los estudiantes de Bachillerato en la actualidad no son ya seres privilegiados; cada vez son más numerosos los jóvenes que cursan el segundo ciclo del segundo grado. Así pues, se conocen en muchos casos ya desde el colegio, e incluso a veces desde la escuela primaria. La perspectiva de permanecer todavía durante largo tiem-

po en el sistema escolar no hace sino contribuir a estrechar unos lazos ya de por sí muy fuertes, porque en estos interminables años de incertidumbre, la comunidad de edad constituye un polo de identificación indiscutible; razón por la cual la orientación de la clase de sexto se siente como un desgarró. La comunidad de los iguales vive obsesionada por un principio de diferenciación cuya legitimidad es discutible. Para Isabel, «existen grandes diferencias entre los distintos Bachilleratos. El instituto de aquí nunca lleva al de allá (la escuela de formación profesional). Creo que no hay derecho. Aquí se aprenden las materias intelectuales, allí las manuales. Hasta cierto punto da pena ver cómo alumnos que tienen la misma edad, quizá incluso las mismas aficiones, se autolimitan».

Esta selección parece prematura. Marcelo teme «no volver a ver a los amigos que tengo en el instituto, quedar separado de ellos. Cada uno de nosotros va a seguir un camino distinto, y eso me da miedo. No me gusta la idea de no volverlos a ver nunca más». La importancia de los estudios llega a ser tal que algunos alumnos se saltan las reglas del juego: «Saben cuál es la media que tienen los otros en todas y cada una de las asignaturas», dice Pablo. Los «hermanos» se convierten entonces en rivales y el grupo de los iguales se disgrega en clanes.

Adultos dominadores

El consenso social en cuanto a la necesidad de mantener estudios de larga duración es tal que las relaciones entre personas sólo son una dimensión muy secundaria en la situación de aprendizaje. Según los resultados de una encuesta *Phosphore-CSA* realizada en junio de 1989, el 54 por 100 de los alumnos (frente al 34 por 100) estima que los profesores no prestan gran atención a sus problemas personales, mientras el 57 por 100 (frente al 38 por 100) cree que no aportan bastante ayuda personal en el trabajo escolar. En otra encuesta *Phosphore-CSA* de mayo de 1991, el 57 por 100 de los estudiantes de Bachillerato estima que existe «una barrera entre los alumnos de la clase y los profesores». Estos últimos juegan, hasta cierto punto, «en su campo»; por lo que los juicios que emiten sobre los alumnos parece que no han de ser objetivos. Son desmedidos cuando amalgaman características escolares y extraescolares para criticar el comportamiento de los alumnos fuera de clase, o cuando, para calificar un ejercicio, se basan en la relación entre profesores y alumnos durante la clase. Son mutiladores cuando reducen al alumno a su nota: «Sólo cuentan las notas», se lamenta Isabel. «La apreciación se la inventan sin saber realmente de qué va, porque no conocen de verdad a los alumnos; no dialogan con nosotros, sólo les interesa el contenido de los ejercicios. No tienen ni idea de lo que pensamos acerca de muchas cosas». Y por último, son irreversibles, porque es muy difícil conseguir repetir los ejercicios en los que se basan, y en consecuencia, las notas «siguen al alumno». La práctica cada vez más extendida que consiste en saltarse aquellos controles que podrían rebajar la media puede entenderse, pues, como un cálculo cínico y también como el resultado del miedo a «que valga» sólo la nota.

Un caballo de Troya

La institución escolar, consciente de este terrible dominio de los aprendizajes, procura reequilibrar con actividades propiamente educativas la faceta unilateral y

segregadora del aspecto puramente cognoscitivo. El cometido de la «vida escolar» consiste precisamente en devolver a los alumnos y a la comunidad aquello que hubieran podido perder a causa de la tan «compartimentada» organización de la enseñanza. El hogar, los clubes y, en la actualidad, la «Casa del Estudiante» constituyen otros tantos lugares y ocasiones que permiten a cada cual asociarse con otros, entendidos, éstos, como personas libres para adoptar responsabilidades fuera de los planes de estudios. Sin embargo, prescindiendo del puñado de «militantes» que suelen participar en varias de estas instancias, los estudiantes de Bachillerato no las frecuentan. «Preferimos no ir», dice Oliverio, «porque las reuniones se celebran en nuestras horas libres. Así que preferimos quedar con los amigos o hacer otras cosas». De hecho, parece que subyace el temor de que estas actividades, situadas en el ámbito del instituto, no hagan sino prolongar la organización del grupo de los iguales del mismo modo que en clase, es decir, con sus grados y sus jerarquías. Podrían llegar a distinguirse las actividades culturalmente valoradas, podrían llegar a oponerse los alumnos a propósito de sus respectivas aficiones, recreando, cada uno de ellos, aquello de lo que se huye siempre cuando no resulta indispensable: la diferenciación respecto al semejante.

Cabría pensar, por el contrario, que los estudiantes de Bachillerato no desaprovechan las múltiples posibilidades de las que gozan para hacerse oír, aunque sólo sea para denunciar las pruebas poco objetivas a las que dicen estar sometidos. Una circular ministerial de noviembre de 1990 expresa lo siguiente: «Los estudiantes de Bachillerato son mayores de edad o están a punto de acceder a la ciudadanía, por lo que se impone que puedan participar activamente en la vida de su establecimiento, y ello, con competencias particulares que les permitan hacer efectivamente el aprendizaje de la responsabilidad». Entre el dicho y el hecho media, sin embargo, un gran trecho. Los profesores, como ya se indicó, sólo parecen incorporar en sus clases muy pocos elementos de educación cívica. «Ya en cuarto», dice Joaquín, «nos distribuyeron libros nuevos y muy bonitos de educación cívica, pero nunca los hemos abierto. Creo que los profesores no quisieron alterar su propio programa por eso». Ahora bien, esta observación no se acompaña de lamentación alguna, porque el miedo a la evaluación es tal que los alumnos prefieren no adentrarse en temas que implican riesgo. Oliverio declara a este respecto: «No me imagino en absoluto diciéndole a un profesor que no pienso como él, porque luego quien pone la nota es él».

Los estudiantes de Bachillerato tampoco ejercen mucho más sus responsabilidades en el seno de los diferentes consejos en los que tienen voz. No suscita gran entusiasmo la participación en el Consejo de clase, que evalúa varias veces durante el curso el trabajo y los resultados de los alumnos, ni tampoco en el nuevo Consejo de delegados de alumnos, que «emite opiniones y formula propuestas acerca de los problemas relativos a la vida y al trabajo escolares». El Consejo académico de la vida de instituto, creado en 1991, es prácticamente desconocido para los alumnos encuestados. Las elecciones al comienzo del curso suelen ser laboriosas; se presentan pocos candidatos, los criterios de elección son generalmente poco realistas, etc. La razón que evocan los alumnos es que hacen en estas instancias el papel de «estatuas». Estiman que no son tratados como iguales en las diversas negociaciones en las que representan a sus compañeros, puesto que, en lugar de considerarlos personas sociales, los adultos siguen viendo en ellos sólo a alumnos evaluados por notas; para poder hablar en

nombre de los demás, es preciso ser primero un buen alumno. Según Guillermo, los delegados «hablan, desde luego, pero no vamos a hacerles mucho caso: son alumnos. Somos irresponsables. Como somos jóvenes, no sabemos nada; tendríamos que llegar a ser adultos enseguida. Todo lo que nosotros vemos los adultos no lo ven de la misma manera. Lo saben todo en su campo, no podemos desafiarlos». Según Julia, «algunos profesores nos escuchan, pero hay otros que parece que piensan que no tenemos nada que decir, que nosotros no somos los profesores, que sólo queremos defender a nuestros compañeros».

Se comprende entonces sin dificultad por qué es tan escasa la participación de los estudiantes de Bachillerato en la vida «política» del instituto; desde el momento en que la única función indiscutida e indiscutible de la escuela consiste en dar una cualificación, todas las demás quedan supeditadas a ella. Aceptar colaborar en la organización de la vida del centro supondría, pues, dar su aprobación a criterios de formación y selección que no son estrictamente los de los jóvenes, sino más bien los de sus familias y, en general, los de los adultos. Cabe destacar que las extensiones de derechos que se concedieron a raíz de las manifestaciones de 1990 no figuraban, ni mucho menos, entre las primeras reivindicaciones de los estudiantes. Por otra parte, el hecho de aceptar responsabilidades aleja de los compañeros. Así lo entiende Oliverio, para quien la multiplicación de los consejos tiende a convertir a los delegados en profesionales: «Se pasan todo el tiempo fuera, siempre asistiendo a reuniones y cosas por el estilo». Muchos alumnos viven la ciudadanía del instituto como un caballo de Troya: No hace sino confirmar la debilidad de los jóvenes respecto a los adultos y se corre el riesgo de suprimir todo contacto con su única base legítima, a saber, el grupo de los iguales.

4. CONSTRUCCIONES

Y sin embargo, casi podría decirse que el instituto de Bachillerato funciona. Esto parecería inverosímil si sólo se pretendiera leer la experiencia en este ámbito desde el punto de vista de la institución. ¿Cómo una adhesión tan tibia, visible sobre todo en la dejación de las responsabilidades, no acaba provocando muchos más abandonos e incluso explosiones? Sin duda porque los estudiantes han aceptado una especie de compromiso: conformarse con los estudios de larga duración y los sacrificios, pero no con los valores que implican. Esta vida en «estereofonía», tantas veces descrita por los alumnos encuestados, viene a expresar la coexistencia de intereses que manifiesta esta generación. En una encuesta realizada por *Phosphore-CSA* en mayo-junio de 1990, a la pregunta «¿Qué es lo más importante para ti en la vida?», los estudiantes de Bachillerato respondieron situando en primer lugar, e igualados en un 64 por 100 de las contestaciones, «el éxito profesional» y «los amigos». El realismo e incluso el utilitarismo de esta generación se complementan con otro principio que intenta limitar las pretensiones del primero (6).

(6) Los resultados de una encuesta *CSA-Phosphore* realizada en junio de 1992 confirman esta distribución de las preferencias. Los estudiantes contestaron que estaban muy contentos o bastante contentos de ir al instituto todos los días (58 por 100 y 40 por 100); en un 65 por 100 de los casos porque se reunían con sus amigos y en un 45 por 100 porque les interesaban los estudios (varias respuestas posibles).

El hecho de que los estudiantes de Bachillerato sólo se adentren poco en el espacio político que se les brinda no significa que su actitud carezca de todo sentido político. Podría decirse incluso que si se mantienen a distancia de la institución y vacilan en desarrollar por sí mismos proyectos alternativos, lo hacen en nombre de una determinada idea de lo que es el bien común.

Los estudiantes de Bachillerato, inmersos en un mundo que se caracteriza por dificultades inéditas, se encuentran en una situación análoga a la de los antiguos griegos, contemporáneos de una desaparición de la ciudad en beneficio de imperios definidos por contornos inciertos. Al confiar poco en la capacidad de los políticos para organizar ellos solos la existencia humana, han preconizado un tipo de sociabilidad más manejable: la amistad. Así pensaba concretamente Aristóteles, para quien esta «filia» es la expresión de un principio de equidad, infalible aun cuando no codificable: cada cual tiene capacidad para saber quién es digno de convertirse en su amigo. «Suponed que los ciudadanos están unidos por la amistad; no necesitarían entonces recurrir a la justicia. Pero suponed, por el contrario, que son justos, en cuyo caso seguirían necesitando la amistad» (Aristóteles, 1965). Parece, asimismo, como si los estudiantes de Bachillerato quisieran hacer pasar la política por el tamiz de la ética. Al verse obligados a establecer preclasificaciones sociales a través de las especializaciones, lo hacen, quieran o no. Pero en vez de entregarse en cuerpo y alma a esta tarea, dedican una parte considerable de su vida a restablecer el contacto con la comunidad «natural» y legítima de sus iguales. Es, sin duda, la razón que explica por qué tenemos alumnos tan «presentes-ausentes» en clase, tan amistosos y entrañables con sus semejantes en el recreo. Si bien las normas de la vida política adulta les dejan bastante fríos, las que regulan su vida común son muy vivaces, aunque poco visibles, porque se basan esencialmente en la evitación de conflictos. En efecto, se trata de no reproducir entre ellos lo que impone la escolaridad. Los «cobistas» se consideran, pues, traidores que adulan a los profesores mucho más de lo que requiere el simple aprobado. Se condena a los «empollones», que son además unos «atascados», ya que no saben obrar con moderación y dan la triste imagen de lo que se puede llegar a ser cuando se acepta integrarse en el sistema escolar.

El atuendo «unisexo» (vaqueros, jerseys, chaquetones), que no excluye otras formas de vestir muy heteróclitas —con la notable excepción de las ropas «burguesas», que son indicativas de una indebida intrusión de lo social—, las conversaciones triviales que se mantienen en los pasillos o en la cola del comedor y otras muchas componendas les permiten «saltarse a la torera» el dispositivo oficial. Se trata de estar presente, sin estarlo realmente; de oponerse, con un comportamiento amistoso y tolerante, a la diferenciación social, que empieza a socavar los cimientos de una comunidad hasta entonces indivisa.

Esta noción de «filia» puede ayudar a comprender cómo construyen los estudiantes de Bachillerato su universo social; no son, en absoluto, ajenos a los valores políticos, pero se niegan a comprometerse *a priori* con un sistema que podría llegar a capturarlos porque perciben mal sus contornos y posibles adversidades. De ahí, sus boicoteos y componendas.

Los asociados

El instituto es incapaz de dar cabida a toda la diversidad que constituye la riqueza del grupo de los iguales. En consecuencia, los estudiantes prefieren vivir su tiempo libre fuera de él; los cafés de la ciudad, las tiendas y las galerías comerciales suponen otros tantos nichos variados y cercanos que permiten resistir entre dos clases la atracción universal del instituto y de sus clasificaciones. Así pues, sólo rechazan la vida asociativa para poder reorganizarla fuera sobre la base de criterios más fiables.

Cuando los estudiantes desean hacerse con amigos más electivos que los del gran grupo de fuera de clase, entonces se organizan formando equipos, que constituyen otros tantos montajes significativos de su lógica política. En efecto, les permiten acceder a bienes no habituales (un coche para «ir de discotecas», una casa vacía para celebrar la Nochevieja, etc.) y nunca son círculos cerrados: «La cosa crece en un medio restringido de amiguetes, pero no deja de crecer en ningún momento», dice Bernardo. Si bien la selectividad que rige la admisión en tal o cual equipo parece ser bastante estricta, la integración en el equipo del que se trate garantiza, como contrapartida, una relación aligerada de la lógica del interés; por ejemplo, pueden llegar a dar vueltas y más vueltas con el único objeto de dejar a un amigo en su casa.

Una representación limitada

Según los estudiantes de Bachillerato, los adultos tienen la lamentable costumbre de seguir considerándolos simples alumnos, cuando de hecho son sus camaradas en los consejos del instituto. Parecen mostrarse en particular muy reacios a suprimir una parte del curso que imparten para permitirles que den cuenta de su mandato. Ahora bien, la escasa importancia de los delegados también proviene de su escasa representatividad. Al recelar de todo aquello que globaliza, los alumnos sólo se confiarán al delegado si es un amigo. David explica así esta reticencia: «Porque después, si el delegado le cuenta a otro lo que yo le he dicho, y si acabara por saberlo todo el mundo, no creo que nos gustara lo más mínimo». Dividido entre dos legitimidades, Fabián no sabe cómo desempeñar la función que le han encomendado: «Como delegado, no puedo permitirme el lujo de hacer el indio durante las 24 horas del día y luego presentarme en el consejo con chaqueta y corbata. Al final resulta penoso, porque intento que me acepten tanto los profesores como los alumnos, y es muy difícil dejar contento a todo el mundo».

¿Un movimiento de estudiantes de Bachillerato?

En ocasiones, sin embargo, los estudiantes de Bachillerato actúan «como» un movimiento político, lo cual no deja de sorprender a los observadores. En cualquier caso, en sus actuaciones, incluso a escala nacional, no consiguen federarse. Mal integrados en «coordinaciones» evanescentes, no expresan consignas claramente identificables y sólo proponen, en general, el mantenimiento del *statu quo*. Las importantes manifestaciones de 1990 fueron provocadas, al parecer, por los actos de violencia cometidos contra estudiantes de Bachillerato del extrarradio de París. Los estudiantes de provincias se unieron al movimiento por la sencilla razón de que el

ataque a un semejante justificaba plenamente las manifestaciones callejeras. Es lo que dejan perfectamente claro dos estudiantes, Miguel: «Nosotros tenemos aquí prácticamente todo lo que necesitamos. Yo me he manifestado por solidaridad; he seguido el movimiento, sin sentirme realmente comprometido con él; he desfilado por desfilarse»; y Elvira: «Nuestras razones eran más tímidas que en París, porque no teníamos las mismas reivindicaciones que ellos. Nos hemos manifestado sólo para estar a su lado, para apoyarlos en su movimiento».

Cuando la reivindicación tiene por objeto el estado de los locales, entonces parece precisarse más. Sin embargo, contrasta con las escasas denuncias del marco de vida que formulan los alumnos en las entrevistas. Se trata más probablemente de una manera de ocupar el espacio político en términos que sean accesibles a los adultos. ¿Para expresar qué? El miedo al futuro: «Les asusta la reválida», opina Marcelo, «están angustiados; por lo que se manifiestan en la calle pensando que así, por lo menos, hablarán de ellos». Resultan ser curiosas manifestaciones, que se inventan los lemas cuando ya están constituidas. «Al principio», dice Clara, «sólo éramos pequeños grupos, y luego la cosa empezó a crecer... ¿Por qué nos manifestábamos? La verdad es que más de una vez nos lo hemos preguntado. (...) Yo, personalmente, estaba contenta de demostrar que era capaz de hacer algo». Este tipo de demostraciones son, a fin de cuentas, de uso tanto interno como externo; se trata de demostrar que se existe en un mundo en el que la confrontación con lo real se sitúa cada vez más lejos. Por otra parte, en lugar de alegrarse de lo que podría considerarse una victoria suya, los estudiantes de Bachillerato, a pesar de que han obtenido créditos suplementarios y la ampliación de sus derechos dentro del instituto, declaran, en un 85 por 100 de los casos, que «nada ha cambiado en el instituto» (encuesta *Phosphore-CSA* de mayo de 1991); exactamente, como si el malestar de estos estudiantes fuera absolutamente intraducible en los términos de la política ordinaria; como si cada nueva reforma, cualquiera que fuera su contenido, sólo se entendiera como una negación suplementaria de su existencia. De hecho, los estudiantes de Bachillerato tienen una idea bastante confusa de aquello por lo que lucha el sistema educativo en el ámbito social. Están preocupados por su futuro, pero no por ello se plantean ninguna solución alternativa. Las mejoras que preconizan sólo pretenden mantener determinados equilibrios, no, en absoluto, modificar las reglas del juego. Así, por ejemplo, las dos primeras reivindicaciones que se formularon con el mismo porcentaje de respuestas (39 por 100) en la encuesta *Phosphore-CSA* de junio de 1992 se referían a la agrupación de todas las clases antes de las 14 horas y a la organización de instancias de apoyo para los alumnos con dificultades. Se trataba, por tanto, de separar todavía más claramente las obligaciones escolares de la vida privada y de prestar ayuda a los alumnos con problemas, pues el fracaso escolar obedece en ellos a causas principalmente individuales. Por el contrario, la idea más radical, según la cual debería ser posible «reducir las diferencias entre los bachilleratos buenos y malos», sólo obtuvo un 19 por 100 de los votos emitidos.

Más adelante

En lo que se refiere a lo que se ha convenido en llamar la vida política, con sus manifestaciones más espectaculares, a saber, las elecciones, los estudiantes de Bachi-

lterato mantienen posturas que no dejan traslucir ni la adhesión sin reservas ni el rechazo sistemático. No toman en serio los partidos, porque todos pretenden resolver la totalidad de los problemas y exigen una adhesión plena a sus programas. Ahora bien, la escasa adhesión a los partidos no debe entenderse como un rechazo de lo político, sino, por el contrario, como una manifestación de seriedad; como no tienen todavía suficiente competencia social, no están dispuestos a comprometerse a ciegas con opciones políticas que no serían auténticas. También en este caso prefieren esperar a ver qué pasa. Así lo explica Arturo: «El PS es el partido que está en el poder desde hace bastantes años. Yo pertenezco a esta generación, no he tenido ocasión de valorar la política de la derecha. Por el momento no dispongo de elementos de comparación». Así pues, la moratoria política parece expresar más la confianza en un posible universo de justicia que la falta de interés.

El antirracismo como último recurso

El rechazo de la política se percibe principalmente como un temor de captación por los extremismos debido a la inexistencia de criterios fiables de verificación. Los alumnos temen a los profesores que intentan inculcar sus opiniones partidistas. Y desconfían de los políticos, sobre todo cuando las tesis de éstos, independientemente de su color, se perciben como radicales. Así, F. Castro, J. M. Le Pen y G. Marchais sólo consiguieron el 9, el 11 y el 12 por 100, respectivamente, de los votos en una encuesta de *Phosphore-CSA* de enero de 1991. No existe ninguna causa política que parezca poder expresar las aspiraciones de los estudiantes de Bachillerato enemigas de la generalidad. Lo ideal para ellos sería tomar de cada partido lo mejor de lo que ofrece; lo cual no encaja, en absoluto, con la organización actual de la actividad política.

La vida dentro del instituto evita cuidadosamente toda conversación política susceptible de romper el grupo de los iguales. La oposición tradicional entre la derecha y la izquierda, que «divide Francia en dos» desde la época revolucionaria —incluso hasta finales de la década de los 80—, tiene sin duda algo que ver en ello. Annick Percheron señala (Percheron, 1978) que los jóvenes norteamericanos se identifican en un 75 por 100 con los partidos demócrata o republicano, pero que atribuyen tantas cualidades a uno como a otro. Una identificación semejante sería mucho más problemática en nuestra cultura, en la que la elección se realiza tradicionalmente contra el adversario.

El único valor político adulto compatible con el mundo de los estudiantes de Bachillerato es la tolerancia. Se explican, así, el éxito entre los jóvenes de personalidades como el padre Pierre o Nelson Mandela (quienes recibieron el 79 y el 76 por 100 de los votos, respectivamente, en la encuesta anteriormente mencionada) y el antirracismo claramente pregonado (el 80 por 100 de los estudiantes de Bachillerato dice ser antirracista frente al 16 por 100, que expresa que no lo es —encuesta *Phosphore-CSA*, enero de 1991—). En aquellos que luchan contra la exclusión en cualquiera de sus formas, sólo ven el eco de sus propias preocupaciones no segregacionistas. Pero si bien la tolerancia hace posible la coexistencia, no organiza, en cambio, ninguna «causa» y concede claramente mayor importancia a los derechos del hombre que a los del ciudadano.

CONCLUSIÓN

En un mundo en el que los propios adultos no hacen sino buscar sus referencias políticas, los estudiantes de Bachillerato han de enfrentarse con grandes incertidumbres. Se preguntan muy especialmente si sus padres, que tanto insisten en que prolonguen los estudios, les permitirán a la postre integrarse en una sociedad que les parece excesivamente cerrada, sobre todo en el mundo del empleo. Así pues, acceder a la política podría significar fundamentalmente, para ellos, reivindicar un reconocimiento que su estatuto de «menores de edad prolongados» hace cada vez más incierto.

Podría darse el caso entonces de que asistiéramos a una especie de proceso de doble traducción. Por una parte, los adultos, que ya no se ponen de acuerdo sobre lo que debe ser el bien común escolar, tienden a evitar el problema responsabilizando, por lo menos en los textos, a los jóvenes, que tienen el cometido de definir por sí mismos su propia trayectoria. Y por otra parte, los jóvenes, para manifestar sus dificultades de identificación, toman prestados los modos usuales de la vida política; es significativo el hecho de que sus manifestaciones utilicen la forma y, en ocasiones, las consignas de las de los trabajadores, pero sin inscribirse por ello en proyectos reivindicativos. La vida política de los estudiantes de Bachillerato nos parece que se sitúa más fundamentalmente en las «civilidades» de su vida ordinaria, en esa especie de socialidad aglutinadora en la que cabe recrear mundos que ellos consideran legítimos porque han sido verificados y están próximos a sus actores. Ellos no renuncian, por su parte, a la recomposición de una vida política, en el sentido ordinario del término, sino que se la plantean sólo después de haber hecho inventario; y mientras, el apoliticismo del momento garantiza la existencia de una ciudadanía que contará en el futuro con fundamentos más sólidos.

La escuela, como puede apreciarse, es incapaz de resolver por sí sola todos los problemas que generan las sociedades postindustriales, y que parecen darse con gran agudeza en el marco de la experiencia del instituto. Ello no es óbice, sin embargo, para que se tome conciencia del hecho de que los estudiantes de Bachillerato, en todos y cada uno de los establecimientos, no dejan de comparar, desde un punto de vista crítico, los diferentes aspectos del sistema. No se le puede exigir a un adolescente a quien se trata como si fuera un niño que se muestre responsable. Es preciso aprender a distinguir en él la persona y el alumno. Es también obligado reconocer modestamente que esta generación, con su negativa decidida a integrarse en el sistema escolar, no hace sino encargarse de su propia educación. Cabe esperar que sus reticencias, su actitud de reserva, sean tan sólo la expresión de un principio de autenticidad sobre el cual, entiende, construir su futuro. En consecuencia, resulta sin duda más urgente, aunque más difícil, escucharla que concederle la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. *Moral a Nicómaco*. Garnier-Flammarion, 1965.

Audigier, F. y Lagelée, G. *Éducation aux droits de l'homme*. INRP, Rapports de recherches, n.º 13, 1987.

—: *Éduquer aux droits de l'homme*. INRP, Rencontres pédagogiques, n.º 27, 1989.

- Ballion, R. *La bonne école*. Hatier, 1991.
- Boltanski, L. y Thévenot, L. *Les économies de la grandeur*. PUF, 1987.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. *La reproduction*. Minit, 1970.
- Boyer, R.; Bounoure, A. y Delclaux, M. *L'usage que les lycéens font de leur temps: Principes de différenciation*. Cuadernos «Jeunesses et Sociétés», n.º 12, 1989.
- : *Paroles de lycéens: Les études, les loisirs, l'avenir*. Éditions universitaires, INRP, 1991.
- Camilleri, C. y Tapia, C. *Les nouveaux jeunes*. Privat, 1983.
- Derouet, J.-L. *École et Justice*. Métailié, 1992.
- Dubet, F. *Les lycéens*. Seuil, 1991.
- Durkheim, E. *Éducation et sociologie*. Alcan, 1992.
- Isambert-Jamati, V. *Des droits de l'homme à la constitution de l'Europe. Le choix des professeurs chargés de l'éducation civique dans les collèges français d'aujourd'hui*. Universidad René Descartes-Paris V, CNRS, 1991.
- Mead, M. *Le fossé des générations*. Gonthier-Denoël, 1970.
- Muxel, A. Le moratoire politique des années de jeunesse, en *Âge et politique*. Economica, 1991.
- Palmonari, P. Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18 (4), 1989.
- Percheron, A. *Les 10-16 ans et la politique*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1978.
- : La socialisation politique: Défense et illustration, en *Traité de science politique III*. PUF, 1985.
- : *Les jeunes et la politique ou la recherche d'un nouveau civisme*. Notes et études documentaires, n.º 4843, 1987.
- Prost, A. L'école et la famille dans une société en mutation, en *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tomo IV. Nouvelle librairie de France, 1981.
- Rayou, P. *Seconde, modes d'emploi*. Hachette Éducation, 1992.

ANEXO

DEL DESINTERÉS TOTAL A LA MORATORIA

«—Si sois electores o si lo fuerais en las próximas elecciones regionales y cantonales, ¿votaréis, votaríais?

Isabel: Yo no soy electora, pero, en cualquier caso, no votaría. Porque la política, ¡vaya porquería! ¿Qué narices me puede importar, ya me dirá usted? Es una gilipollez.

—¿No te inspira confianza?

Isabel: No, no, en absoluto. Pero nada de nada.

—¿No te inspira confianza? ¿No ves el interés que pueda tener? ¿Ambas cosas u otras?

Isabel: ¡Las dos cosas y muchas más!

—En el supuesto de que no existiera la vida política, ¿cambiaría algo para ti?

Isabel: Todo sería exactamente igual.

Guillermo: En estas elecciones, yo no puedo votar. Pero me gustaría hacerlo, me interesa la política.

—¿Sabes por quién votarías?

Guillermo: No, no, no lo sé. Pero cuando tenga mi tarjeta de elector, seguro que psicológicamente yo...

—¿Te sentirás obligado a saber por quién tienes que votar?

Guillermo: Eso es. Ahora sólo hablo de ello un poco con mis padres, pero muy por encima, sin profundizar en absoluto.

—Pero, si tuvieras que hacerlo, ¿lo harías?

Guillermo: Sí, sí.

—¿Te incitan tus padres en este sentido?

Guillermo: No, en absoluto. Ellos son de los que dicen: "Bueno, si tenemos tiempo, iremos a votar; si no...".

—Isabel, ¿en tu casa sucede lo mismo?

Isabel: De todas maneras, no tengo edad para votar, así que...

—¿No te dicen que deberías mostrar más interés?

Isabel: No, eso no... Yo no me intereso, la verdad, pero escucho, escucho bastante. Y es así como acabo formándome una opinión...

¿Es precisamente porque escuchas que no votarías?

Isabel: ¡Exactamente!

—¿Pensas que los políticos están podridos?

Isabel: Sí, sí. Dicen cualquier cosa. De cara al público, prometen mucho, pero por detrás no hacen nada de nada.

—¿Tú crees que esto tendría arreglo?

Isabel: ¡No, creo, desde luego, que no!

Guillermo: Yo creo que hay ahí mucha hipocresía, pero pienso que debo decidirme en algún sentido. Además, si veo al final que no hay ningún político que me guste realmente, pues entonces votaré en blanco. Pero votaré.

—¿Por qué?

Guillermo: Porque es un derecho. Ha habido hombres que han luchado por conseguirlo. Ahora que yo lo tengo, no voy a tirarlo por la ventana...»

Isabel y Guillermo representan dos tipos de actitudes posibles frente al mundo político. En el caso de Isabel, el desinterés es total, indeclinable; no tiene nada en común con él. Y no es porque no haya intentado entrar en ese mundo, sino todo lo contrario, pues dice que ha descubierto por sí misma la insoportable duplicidad de los políticos. Así pues, no hará concesiones, no contemporizará con ningún matiz.

En el caso de Guillermo, el interés por la «cosa política» no ha desaparecido. Ahora bien, desde su situación protegida de menor de edad, sólo quiere prestar atención a la significación jurídica de la implicación política; es ella la que une a los hombres entre sí, es la posibilidad por la que tan alto precio pagaron sus antepasados de afirmarse como personas. La percibe, pues, más como un reconocimiento, por la tarjeta de elector, del adulto que, todavía no es, que como un compromiso con proyectos concretos; lo esencial de votar radica más en la posibilidad de hacerlo que en la opción por la que se vota. Es posible, por tanto, concederse el lujo de explorar el universo político para así, cuando llegue el momento, poder dar un contenido a la participación.

Es de destacar el hecho de que las presiones de los padres parecen casi inexistentes en materia de orientaciones políticas; se limitan, como mucho, a poner en guardia a sus hijos contra todo aquello que sea susceptible de perjudicar sus estudios (único punto, éste, en el que no parecen querer transigir las familias). También cabría suponer que el mundo de los jóvenes y el universo político de los adultos no tienen muchas probabilidades de cruzarse; cuando los jóvenes se adentran en el segundo, lo hacen más por la forma que por el contenido; cuando los jóvenes toman partido por una causa, prefieren trabajar por ella siguiendo una estrategia de «pasos cortos», ajena a la lógica de los partidos políticos.

GRANDES CAUSAS, PASOS CORTOS

«—¿Os movilizaríais por causas humanitarias?»

Silvia: Quizá sí, si se tratara de problemas del Tercer Mundo o cosas así. Eso es importante, porque nosotros, al fin y al cabo, vivimos en un país bastante rico, y los pobres franceses no son ni remotamente tan pobres como ellos. Muchísima gente se queja, desde luego, pero no son realmente dignos de compasión cuando se comparan con otros.

Elena: Yo creo que lo haría sobre todo contra los norteamericanos. Me ha indignado que intervinieran en Kuwait para defender los derechos humanos y, luego, en Yugoslavia no hicieran absolutamente nada. Tampoco hacen nada en la ONU, pero nada de nada, es escandaloso. Bueno, sí, algo hacen, pero muy poco, aunque ni comparación con lo de Kuwait. Ya se ha visto eso antes. Todo el mundo está de acuerdo en que es horrible. Pero en Francia tampoco nadie hace nada, y además no tendrían nada que hacer. Kouchner (el Ministro de Acción Humanitaria) es el único que hace cosas realmente estupendas.

Clara: ¡Ah, Kouchner! ¡Es, sin duda, de lo mejorcito que tenemos!

Elena: Sin duda ninguna. A mí me cae pero que muy bien.

Clara: Es impecable. Además, ha comprendido perfectamente cómo hay que tratar a los medios de comunicación. Y eso es exactamente lo que hay que hacer, porque está luchando por una causa justa. Yo, cuando gane dinero, daré para obras humanitarias. Además, mi madre ya lo hace ahora, así que... Es madrina de una niña india. El otro día fue muy emocionante; recibimos una carta, la primera que nos escribía, porque

por fin ha aprendido a escribir; y eso es lo que importa, los pasitos adelante. Nuestra generación es mucho más sensible a los pequeños progresos que hace cada uno que al hecho de dar dinero, así, por las buenas, a la UNICEF, porque luego además no se ven demasiado los resultados.

Elena: A mí me da un poco de miedo, porque cuando doy algo de dinero, nunca sé muy bien adónde va a parar. Lo que de verdad me gustaría es hacer algo práctico. Pero me doy cuenta enseguida de que soy muy pequeña, que vivo en un mundo muy grande y que no puedo hacer gran cosa, ni siquiera dando dinero. Más adelante me gustaría estudiar alguna carrera social, porque me encanta ayudar a los demás».

El rechazo de la política no expresa falta de interés por este tipo de actividad comprometida, sino decepción; los sistemas políticos nacionales o internacionales no parecen estar a la altura de las misiones que deberían desempeñar. El debate político francofrancés parece bastante limitado: Ya nadie es sensible al desamparo que aflige a los que son más «pequeños» que uno mismo. La acción internacional depende, en excesiva medida, de los cálculos de las grandes potencias, que practican un cinismo permanente y aplican la ley del embudo.

Estas denuncias enérgicas, que se originan sin duda en las que los adultos formulan habitualmente contra los sistemas políticos, no por ello conducen a un abandono de los principios de justicia. Es entonces cuando tiene cabida la opción humanitaria, porque parece armonizarse con los criterios de juicio de los jóvenes; expresa compasión por todo aquello que se ve amenazado y se presta a un análisis permanente, pues cada cual puede verificar en cualquier momento en qué se han convertido sus propias «inversiones». En estas condiciones, incluso los medios de comunicación, tan criticados por lo demás, pueden llegar a convertirse en auxiliares del bien.

Silvia, Elena y Clara expresan con sus palabras un sentimiento, ampliamente compartido por sus compañeros, de desconfianza hacia una clase política que se autonomiza respecto a los agentes sociales. Las colaboraciones desinteresadas gozan de su estima, porque les parece que ofrecen igualdad allí donde la competencia social destruye los equilibrios. ¿Y entonces, por qué no en una institución oficial? Porque si llegara a perderse el control de las operaciones, podría suceder que algunos pequeños, con la mejor intención del mundo y en defensa propia, acabaran aplastando a otros pequeños. Lo ideal sería, como apuntaba Elena, poder contribuir desde la propia profesión a la consolidación cotidiana del vínculo social; en lugar de hacer de la política una profesión, a ella le parece más justo y eficaz hacer que la política se meta en su profesión.

EL COMUNISMO O EL AMOR

«—¿Hay grupos políticos en el instituto?

Sara: Hay comunistas.

—¿Oyes hablar de ellos o bien los ves?

Cecilia: Conozco algunos que reparten octavillas.

—¿Se sabe que existen porque reparten octavillas?

Cecilia: Sí, hablan de ello. Bueno, quieren convencer.

—Personalmente, ¿eso te molesta?

Cecilia: Bueno..., no. El año pasado, una chica casi me asaltó para hablarme del comunismo. No me parece normal, sobre todo tratándose de alumnos de quinto.

Sara: Sorprende que sean militantes a esa edad. Seguro que viene de los padres.

—¿Tú piensas que es demasiado pronto?

Sara: Sí, no se tienen ideas muy claras a esa edad. Me da la impresión que es algo que les han impuesto, y que responden sin tener ninguna opinión concreta sobre ello, que en ellos se ha convertido en una costumbre hablar así. Pienso que no es normal intentar convencer a la gente. Si yo creyera en algo, actuaría por propia iniciativa. En el instituto, eso me parece, no sé, como hacer la carrera... No me gusta demasiado.

Antonia: A mí me sorprende siempre esa especie de agresividad de la que se ha hablado antes, esa violencia... No por ser agresivos necesitan menos amor que los demás, y yo creo que el comunismo es una idea que se basa en un principio inicialmente generoso: igualdad para todo el mundo, nada de ricos, nada de pobres... Es una utopía, claro, pero quizá sea la expresión de esa necesidad de amor cada vez más fuerte.

—En los comunistas del instituto, ¿tú ves más una demanda de amor que una ideología?

Antonia: No, se trata a fin de cuentas de una política; ellos creen en esa idea, pero a mí me molesta un poco. Las octavillas, en cambio, no me molestan en absoluto. Pero cuando nos abordan en plena calle, y nos hablan, a mí me corta un poco, porque sí, el comunismo es una idea generosa, pero a mí no me gusta que quieran imponérmela de ese modo; es una falta de tolerancia».

Como casi todas las demás entrevistas, ésta no deja traslucir ni indiferencia ni hostilidad respecto a las utopías políticas. Como las demás, establece claramente la importancia que dan los jóvenes a la posibilidad de conservar cierta «reserva» en las interacciones sociales. Así, por ejemplo, el comunismo no es criticable en sí mismo, sino tan sólo cuando se convierte en una ideología específica, porque se presta entonces a acciones de proselitismo. Lo escandaloso no es tanto la idea en la que se basa cuanto el hecho de que se impone (o lo imponen) a todavía niños que no son capaces de evaluar por sí mismos ni el contenido ni las consecuencias.

Esta actitud es característica de la «moratoria política» de la que cada vez parecen ser más partidarios los jóvenes, privados como están, por su prolongada situación escolar, de la referencia de los marcadores sociales tradicionales. El deseo de autenticidad, que su situación no deja de agudizar todavía más, exige que los compromisos sólo salgan de uno mismo, o en caso extremo, con la ayuda del otro, pero sin que la sugestión se convierta en captación; se aceptan las octavillas, porque son un soporte de análisis, pero no se acepta la persona del otro cuando es emocionalmente demasiado contagiosa. A mayor abundamiento, si los intentos de captación tienen lugar en la calle, surgirá un riesgo suplementario: el de integrar en la realidad social opciones políticas tomadas a la ligera, sin haberlas madurado suficientemente.

¿Puede hablarse entonces de apoliticismo? Sí, desde luego, si se entiende por ello el rechazo de las cristalizaciones institucionales de los ideales. No, si se considera el carácter regulador de las utopías, que debe apartar de la rutina y, por ende, de la desviación de los principios. Ocurre todo como si la radicalización hasta cierto punto de la infancia, exacerbada por la situación de latencia social, pusiera en tensión a las personas y los sistemas, no renunciando a que la ética pierda su estatuto de garante de la política.

El primer cuadro, que recoge, clasificados, diversos tipos de acciones sociales o políticas que son importantes para los estudiantes de Bachillerato, pone de manifiesto una ruptura muy clara. El mayor número de votos se da a aquello que sólo empeña la responsabilidad de una persona: la posibilidad de desplazarse, de vivir donde uno quiera, o bien de expresar libremente su opinión, su parecer. Pero en cuanto la acción se institucionaliza (el Gobierno, la empresa, la religión, el sindicato o la asociación), se percibe ya como mucho menos deseable. El grado de importancia es inversamente proporcional al grado de adhesión; así, por ejemplo, es más importante poder desplazarse que expresar una opinión, sin duda porque este último acto compromete más respecto a otros. La posibilidad de crear una empresa es, asimismo, más compatible con la idea que uno se forma de la libertad personal que la adhesión a un sindicato, que se rige por normas y valores limitadores de la libertad individual, aun en el caso de que se haya elegido voluntariamente.

El segundo cuadro no arroja diferencias tan grandes en materia de preguntas relacionadas con instituciones, sin duda porque no pide que se construya un universo político, sino más bien que se diga qué es lo que no se desearía; para los estudiantes de Bachillerato, resulta más sencillo y habitual expresarse en términos críticos acerca de las instituciones que prefigurar el futuro. De nuevo, lo más insoportable es aquello que limita desde fuera la libertad de las personas (condenar sin escuchar, utilizar la fuerza para obligar a hablar, impedir vivir donde uno quiere, violar la vida privada con escuchas telefónicas). Los derechos políticos (elecciones, huelgas) también están muy bien situados; lo cual contradice los resultados del cuadro anterior, salvo si se considera que es importante respetar los derechos adquiridos cuando lo cierto es que no parece haber una clara intención de crear otros.

Se entiende que no sería aceptable suprimir un programa de televisión por razones políticas; lo cual no resulta sorprendente si se consideran a un tiempo la importancia que se concede al respeto de la libertad de expresión de las opiniones y el escaso crédito del que gozan los partidos entre los estudiantes. Tiene interés destacar que esto se considera, sin embargo, un poco menos grave que las escuchas telefónicas, que afectan a los particulares. Los votos disminuyen, en efecto, cuando se trata de temas que afectan a grupos particulares y no ya a personas (manifestantes, otro país, los extranjeros). La mayoría absolutamente relativa de oposición a la pena de muerte resulta bastante sorprendente, puesto que cabe considerar que es un atentado contra la persona. ¿Se trata, acaso, de una permeabilidad a las posiciones de los adultos en un país donde la idea de restablecer este castigo cuenta todavía con muchos adeptos? ¿O se trata más bien de un problema que se aleja de las preocupaciones ordinarias en las que arraigan las convicciones? ¿O es, finalmente, porque la pena, incluso la capital, no se opone al principio según el cual una persona no puede ser condenada sin juicio; principio, éste, que ocupa el primer lugar de los supuestos absolutamente inaceptables?

Encuesta realizada para *Phosphore* por CSA, del 7 al 11 de enero de 1991, con una muestra nacional de 807 estudiantes de Bachillerato.

CUADRO 1

Para usted, de entre las cosas que se citan a continuación, ¿cuáles son las más importantes?

	Total general (%)	Enseñanza general (%)	Enseñanza técnica (%)	Escuela de Formación Profesional
Poder desplazarse, vivir donde uno quiera	84	84	87	83
Poder votar y elegir el Gobierno	28	28	35	24
Poder expresar libremente el parecer, la opinión	79	81	76	76
Poder crear una empresa cuando se quiera	28	29	25	37
Poder practicar la propia religión, cuando se tiene alguna	27	29	26	22
Poder afiliarse a cualquier sindicato o asociación	10	7	11	15

Total superior a 100 por mor de las respuestas múltiples.

Los chicos parecen conceder mayor valor que las chicas a los siguientes aspectos: la libertad sindical (13 por 100 frente a 7 por 100), el derecho a votar (32 por 100 frente a 26 por 100) y la posibilidad de crear una empresa (33 por 100 frente a 24 por 100). Las chicas conceden mayor importancia que los chicos a las libertades de expresión (82 por 100 frente a 76 por 100) y de religión (32 por 100 frente a 20 por 100).

CUADRO 2

Para un gobierno, ¿es aceptable hacer las cosas que se citan a continuación sólo en algunos casos o nunca?

	En algunos casos (%)	Nunca (%)	No sabe, no contesta (%)
Suprimir el derecho a manifestarse	25	74	1
Utilizar la fuerza para obligar a hablar a alguien ..	9	90	1
Condenar a alguien a muerte	46	50	4
Escuchar las conversaciones telefónicas de la gente	16	83	1
Suprimir las elecciones	14	83	3
Declarar la guerra a otro país	33	62	5
Expulsar a los extranjeros	39	56	5
Encarcelar a alguien sin juicio previo	5	94	1
Suprimir un programa de televisión porque se dedica a criticar violentamente al Gobierno	17	80	3
Impedir que la gente viva donde quiera	9	90	1
Suprimir el derecho a declararse en huelga	14	83	3

La pena de muerte es el ítem que arroja mayor división de opiniones entre los estudiantes de Bachillerato. Los mayores son algo más reacios a ella (entre los de 15 años, un 46 por 100 responde «nunca»; entre los de 18 años, el porcentaje asciende a un 53 por 100). Aparece una hostilidad más clara contra la guerra entre las chicas (el 69 por 100 de chicas responde «nunca» frente al 53 por 100 de los chicos) y los estudiantes de letras (el 69 por 100 de los estudiantes del Bachillerato A responde «nunca» frente al 55 por 100 de los de los Bachilleratos C, D y S).

MONOGRAFICO

LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIOS

FERNANDO GIL VILLA (*)

Una reciente investigación financiada por el CIDE sobre la participación en los centros de enseñanza no universitarios (1) me ha permitido profundizar en un asunto que ya había considerado antes como clave en la definición de los *sistemas* educativos público y privado, tal y como se presentan en un centro de enseñanza en la práctica cotidiana (2). Con el presente artículo pretendo aportar una serie de reflexiones ordenadas que puedan contribuir al debate de este interesante y actual tema. Como primer punto, intentaré mostrar la complejidad del objeto de estudio. Las relaciones que se establecen entre sus partes darán paso a la exposición concatenada del estado de la cuestión. A continuación, sugeriré, como parte central del análisis de las causas de la falta de participación, cierta tipología weberiana aplicable a la hegemonía del profesorado en los centros. Por último, criticaré las soluciones que pueden deducirse de posturas teóricas idealistas; lo que viene facilitado por el fuerte contraste que provocan con toda la exposición anterior.

CONTEXTO POLÍTICO, ACADÉMICO Y COMUNITARIO DE LA PARTICIPACIÓN

Al hablar de «participación democrática» en un centro de enseñanza se anuncia que el estudio se va a centrar en una vertiente determinada, que podemos denominar *contexto político*: a los agentes escolares la Constitución les reconoce, en su artículo 27, el derecho a participar en el «control» y la «gestión» del centro sostenido con fondos públicos. En este caso debemos fijarnos en el máximo órgano de gobierno regulado por la LODE, el Consejo Escolar, órgano que quiere ejercer la gestión democrática al establecer la representación en el mismo de distintos agentes —profesores, alumnos, padres, personal de la administración y servicios y Ayuntamiento—. Como sentencia el R. D. 2376/1985, es el «órgano propio de participación de los diferentes miembros

(*) Universidad de Salamanca.

(1) *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid, CIDE, 1992.

(2) Gil Villa, F. *¿Escuela pública o escuela privada? Un análisis sociológico*. Salamanca, Amarú, 1992, capítulo 4: «El problema de la participación».

de la comunidad escolar» y posee facultades decisorias y no meramente consultivas, como alguna autora, creadora de opinión, ha confundido (3).

Ahora bien, la participación en el gobierno del centro no debe obviar otros tipos de participación posibles. Aquella parece conectada con la participación en las actividades académicas y las extraescolares. La participación en las primeras tiene que ver sobre todo con la organización de la relación pedagógica en el aula y la participación en las segundas constituye una pieza clave para dotar de contenido el «traído y llevado» término de *comunidad escolar o educativa*. Los tres contextos juntos —*contexto político, contexto académico y contexto comunitario*— completan el mapa de la participación, en el que puede observarse un determinado juego de relaciones internas. Superficialmente no es difícil dar con él. Así, al Consejo Escolar se puede llevar un informe de cierta Junta de Evaluación en el que se dé cuenta del «mal comportamiento de los alumnos x, y y z de tercero A», como consecuencia de no haber sido capaces de atender correctamente la explicación del profesor, el cual entiende la relación pedagógica como un canal de comunicación unidireccional que va del profesor a los alumnos. O, en esa misma reunión del Consejo, el subdirector puede informar de la programación de la *semana cultural*, en la que han participado, en mayor o en menor medida, los alumnos. Sin embargo, me gustaría llamar la atención sobre un sentido más profundo de la relación aludida.

La relación entre el *contexto político* y el *contexto comunitario* nos remite a modelos de funcionamiento del centro de enseñanza. En principio, la ausencia de espacios de convivencia entre los agentes al margen de lo académico favorece un tipo de organización pragmática y contractual que, al ceñirse a la relación pedagógica, deja en manos del profesorado el control y la gestión de toda actividad que tenga lugar en el recinto educativo, al ser los miembros del equipo directivo también profesores y no gestores especializados. En este modelo de funcionamiento extremo, los padres y los alumnos se comportan como clientes en demanda de un servicio —académico— y de un producto —título o credencial—. A partir de aquí se puede pensar, como lo hacen los responsables de los centros privados, que reforzando la dimensión comunitaria, en el sentido que se le da aquí, se consigue un inmediato alejamiento de ese modelo. Ahora bien, eso no tiene por qué suceder. Si nos fijamos en el *carácter propio (ideario)* de los centros religiosos (mayoritarios en el sector privado, como se sabe), leeremos allí diversas elaboraciones de una misma idea: la sustitución de la concepción del «colegio-empresa» por la del «colegio-comunidad educativa», que se inspira en el modelo de *la familia*. Sin embargo, convertir un centro de enseñanza en una familia supone, en términos sociológicos, una cierta contradicción, pues implica convertir un *grupo secundario* —o una *sociedad*, en palabras de Tönnies (*Gesellschaft*); es decir, un grupo social en el que las personas establecen entre sí relaciones caracterizadas por la neutralidad afectiva, la especificidad, el universalismo y la acción orientada al logro— en un *grupo primario* —o en una *comunidad (Gemeinschaft)*, caracterizada, de forma opuesta, por la afectividad, la «difusividad», el particularismo y la adscripción—. Dicho de otra forma, es difícil, sobre todo en un contexto de dura competencia entre

(3) «Los consejos escolares fueron concebidos por la LODE como órganos consultivos para la participación de padres, profesores y alumnos» (Asenjo, M. *El camaleón*. Barcelona, Tibidabo, 1992, p. 95).

ofertas educativas, conseguir que en un centro de enseñanza la relación con los alumnos sea parecida a la relación con los hijos; rebasando el estrés académico que origina el objetivo central de superar el estándar marcado por el profesor, pues las calificaciones no se reparten, como la comida o el vestido en la familia, independientemente de lo que uno haga.

Pero no es ésta la parte más importante de la reflexión. Se trata de darse cuenta no sólo, en efecto, de las grandes dificultades que surgen para lograr ese objetivo, sino también de que la familia que sirve de modelo al centro es la familia tradicional. Aunque se consiguiera la conversión de uno en la otra, no por eso ganaría nada en democracia, sino todo lo contrario, ya que la familia tradicional está basada en el principio de autoridad patriarcal, incuestionable y absoluta, y en ella, los hijos son considerados como miembros indefensos, inferiores e inmaduros, sin derecho a la toma de decisiones sobre las acciones que realizar. Y en este sentido sí que se consigue, de hecho, una cierta similitud entre ese tipo de familia y los centros no concertados que carecen de Consejos Escolares u órganos parecidos. La sentencia del Tribunal Constitucional del 27 de junio de 1985, que propone que «el límite máximo del derecho a la intervención de la comunidad escolar en el control de la gestión de los centros privados (...) deriva del respeto al contenido esencial del derecho del Titular a la dirección», puede ser interpretada por este último, en la práctica, como la posibilidad de gobernar el centro sin la participación de otras instancias.

Pese a todo lo anterior, en el centro de enseñanza ideal —algo poco frecuente todavía en la realidad—, las dos dimensiones se refuerzan mutuamente. El funcionamiento de un órgano de gobierno en el que estén registrados los distintos agentes, previamente organizados y dispuestos a administrar los recursos disponibles en acuerdos que satisfagan a las distintas partes y los que lleguen a través de la discusión y del consenso, será más factible y, en todo caso, será más armónico y fluido, en el caso de que existan espacios de convivencia y de comunicación más allá de las cuatro paredes del aula; espacios en los que se den cita no sólo profesores y alumnos, sino también padres.

Por su parte, el *contexto académico* tampoco es ajeno al *político*. La idea es simple: La participación en *clase* puede y debe constituirse en uno de los instrumentos de aprendizaje de la actitud participativa de los alumnos. Estamos en el movedido terreno de los factores que sirven a los agentes para realizar su «definición de la situación» y para conformar su consiguiente actitud ante la participación. Se trata, igualmente, de un terreno fértil para la delicada tarea de separar las verdaderas de las falsas causas de la falta de participación. Así, una de las tendencias más sobresalientes que surgen de la observación indica que muchos profesores tienden en las entrevistas a atribuir la falta de participación de los alumnos al desinterés y a la apatía de los mismos. Por un lado, la concepción del alumno como ser en maduración, que todo lo tiene que aprender, tiende a legitimar, de manera más o menos inconsciente, su no participación en virtud de la extrapolación de la relación pedagógica tradicional a otros contextos, incluido el político (del «alumno viene a clase a aprender» se pasa fácilmente al «alumno viene al centro a aprender», y como el Consejo Escolar forma parte del centro, también en aquél deberá representar el papel de receptáculo sumiso). Pero, por otro lado, a la hora de explicar la falta de participación de los alumnos en

general, el mismo profesorado, de repente, abandona la concepción «alumno de algo, aprendiz de todo»; la cual le llevaría, en última instancia, a caer en la cuenta de que, lógicamente, la participación también debe enseñarse. Como esto implicaría asumir la parte de responsabilidad que le corresponde en el problema de la participación, se recurre al fácil expediente de la proyección para disculparse, atribuyendo toda la responsabilidad al sujeto que padece el problema. Esta contradicción viene en parte a desvelar la posición del profesorado como colectivo homogéneo.

Dos observaciones empíricas corroboran este comentario. La primera es el claro dominio de las clases magistrales como ejemplo de organización tradicional de la actividad pedagógica. Utilizando muchas veces la excusa de la masificación o el carácter poco propicio de la materia, lo cierto es que son minoría los profesores que hacen uso de pedagogías auténticamente participativas en el aula. La segunda observación se refiere al marcado discurso pragmático que se obtiene de las entrevistas a muchos profesores. Posiblemente a causa de su denodada lucha por parecerse a otros profesionales liberales clásicos, el caso es que la mayoría se limita a cumplir estrictamente con las obligaciones académicas que marca su contrato de trabajo, mostrando poca predisposición a realizar «gratuitamente» actividades que puedan completar la formación de los estudiantes o lograr desarrollar un contexto comunitario. Este pragmatismo se observa tanto en los centros públicos como en los privados. En los primeros, porque la figura del funcionario hace posible un comportamiento menos controlado, y en los privados, debido a la mayor presión académica que opera sobre los alumnos, «gracias» al sentido de competencia con los centros públicos.

PARTICIPACIÓN ESCASA Y OBSTACULIZADA

Una vez determinado el objeto de discusión, se puede pasar a exponer, de forma resumida, una concatenación de hechos y de obstáculos relacionados con la participación; una determinada visión, si se quiere, del estado de la cuestión.

En primer lugar, si se observa atentamente la serie de porcentajes de participación en las elecciones a los Consejos Escolares (1986, 1988, 1990, 1992), se obtendrá ya una primera impresión polarizada del panorama. En todos los niveles de enseñanza, los profesores consolidan su cuota cerca del nivel máximo —alrededor del 90 por 100—, mientras que los padres, en el otro extremo, tienden a caer por debajo del 25 por 100. Por su parte, los alumnos se sitúan más cerca de los padres que de los profesores, al votar aproximadamente la mitad de ellos, salvo en EGB, nivel en el que acude a las urnas la práctica totalidad. Sugiero la hipótesis de que la mayor participación en este nivel de estudios puede gozar de la misma explicación que la mayor participación en los centros privados; a saber, el carácter ritual, cuasiobligatorio y, en todo caso, falto de contenido, de las elecciones. Es más fácil para la dirección hacer que voten alumnos de menor edad y en centros en los que aquélla goza de mayor poder —recuérdese que en los centros concertados es más frecuente el Consejo Escolar completo que en los centros públicos—.

En efecto, sobre todo en estos centros, pero también en los centros de BUP o de FP públicos, observamos cómo el proceso electoral está viciado desde su base. No suele haber, espontáneamente, varias candidaturas ni programas que las acompañen

y que sean discutidos en asambleas, clase por clase, sin la supervisión de profesores. Y lo mismo sucede con los padres. No es difícil que se dé el caso de que los propios tutores, los profesores o el Director, llegado el momento de las elecciones, intenten convencer a los padres que han formado parte del Consejo anteriormente o que muestran un interés especial por la educación de los hijos.

En segundo lugar, y en relación con el punto anterior, conviene pasar revista al grado de asociacionismo que se da entre grupos de agentes dentro del centro, bajo el supuesto de que el asociacionismo es la base de la democracia. El estudio «en profundidad» de los centros —con técnicas cualitativas tales como las entrevistas y la observación participante— tiende a incidir en la falta de organización del grupo de alumnos y de padres. Frente a ellos, los profesores son los únicos que cuentan, de hecho, con cauces formales utilizados para preparar y discutir los asuntos sobre los que decidirá el Consejo. Parece que el Claustro de Profesores trata buena parte de los temas que se discuten en el Consejo Escolar y de los que no se informa para su aprobación por los órganos unipersonales. En todo caso, su menor número y su carácter de grupo que defiende sus intereses profesionales corporativamente facilitan su organización previa. Esto explicaría, en parte, la poca conflictividad con la que funciona el Consejo normalmente. El grupo mayoritario, el de los consejeros profesores —incluidos el Director, el Jefe de Estudios y el Secretario—, llevaría al Consejo una postura homogénea, presta a ser defendida y votada. «No hay problemas» o «es un trámite» son expresiones que llegan a repetirse en las entrevistas con profesores.

Por contra, ni las Juntas de Delegados ni las Asociaciones de Padres de Alumnos logran servir en el mismo sentido para alumnos y padres. En el primer caso, los delegados suelen destacar lo simbólico de sus funciones; en parte, por el temor a que el profesor tome represalias en las calificaciones. No es difícil, por tanto, que no mantengan relaciones con los consejeros estudiantiles o con los representantes de las Asociaciones de Alumnos, caso de existir, ni tampoco con sus propios compañeros en asambleas destinadas a informar de los asuntos que componen la organización del centro para canalizar las demandas por los cauces que permite la ley y tomar parte activa en la toma de decisiones en el Consejo.

En cuanto a los padres, las APAs no suelen funcionar como canal de participación ni siquiera en los casos en los que la afiliación a la misma es alta, en cuyo caso muchas veces no pasa de ser puramente nominal. Como en el caso de los profesores con respecto a los alumnos, los padres consejeros y/o los miembros de la Junta Directiva de la APA suelen achacar al desinterés y la apatía de la mayoría de los padres, que no acuden a las reuniones, su falta de participación (4). Es posible, sin embargo, sostener que, en muchos casos, aquellos padres no son representativos del resto del colectivo, y ello, tanto por el método de su elección —en muchas ocasiones nunca han hablado personalmente con ni conocen al resto de los padres— como

(4) De esta forma evitan encararse con su parte de responsabilidad. Además, siendo pocos los que «participan», pueden sacar ventajas personales, es decir, referidas a la marcha académica de sus propios hijos; dado que esa posición privilegiada les proporciona la oportunidad de afianzar los contactos, y cierta «amistad», con los profesores y el Director.

porque no se reúnen con sus representados o no consiguen conectar las demandas de éstos con el Consejo o con la Dirección.

Este fenómeno lo señalan James Lynch y John Pimlott en su investigación-acción en centros de enseñanza ingleses. A la hora de seleccionar grupos de discusión permanentes con padres de alumnos, como medio de mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, estos autores nos cuentan: «Se puso mucho cuidado en evitar que los grupos resultaran autoseleccionados a partir de aquel pequeño número de padres activos, confidentes, integrados e, inevitablemente, de la clase media, quienes normalmente dirigen asociaciones y actividades destinadas a colaborar con los profesores y a obtener beneficios para el colegio. Esta forma de actuar no pretende ignorar el apreciable trabajo realizado por dichas asociaciones, sino que pretende poner énfasis en el hecho de que, con alguna excepción, la tradicional asociación no parece haber contribuido materialmente al desarrollo de estrechos vínculos de compromiso entre familia y colegio» (5). Pues bien, al igual que Lynch y Pimlott, en la investigación que hemos llevado a cabo para el CIDE hemos encontrado que la atribución de responsabilidad diferida de ese pequeño grupo de padres «representantes» no es del todo cierta. El resto de los padres sí que valora positivamente su participación en el centro (6). Es cierto que no acuden, a no ser que el tutor los llame. Pero parece que las causas verdaderas de la actitud no participativa son el «temor» a la participación y, en general, la falta de información acerca de las ventajas que acarrearía su participación. Este temor se encuentra más acusado en el colectivo de padres sin estudios o con estudios primarios, con trabajos de carácter manual (más que de carácter intelectual), obreros no especializados, ganaderos y agricultores. Constituye un verdadero reto, y un deber de todos, el tratar de motivar a estos padres, sacando provecho de esa actitud profunda.

En tercer lugar, deben resaltarse algunas condiciones que rodean las reuniones de los Consejos. En el caso de los centros que se nutren de alumnos de núcleos de población dispersos y distintos, el problema de la distancia puede obstaculizar la participación de alumnos y padres. Un indicador interesante y más general es el que se refiere a la hora en la que se celebran las reuniones. Datos del MEC indican que tan sólo un 8,5 por 100 de las reuniones mantenidas por los Consejos Escolares para el curso 1986-87 tuvo lugar después de las ocho de la tarde, lo que no facilita mucho la participación de los padres consejeros (7).

Varias organizaciones e instituciones han insistido en este punto. La CEAPA intentó añadir al Reglamento de Órganos de Gobierno el artículo 59 *bis*, con el siguiente contenido: «Se establecerá una normativa que posibilite las reuniones del Consejo Escolar en horario y día que garanticen la concurrencia de los representantes de todos los sectores afectados» (8). Y en el último informe publicado por el Consejo

(5) Lynch, J. y Pimlott, J. *Padres y profesores*. Madrid, Anaya, 1979, p. 42.

(6) En las entrevistas pueden oírse de su boca frases como «estaría muy bien participar», «yo creo que podríamos participar en todo» y otras de indole similar.

(7) Servicio de Inspección Técnica. *Funcionamiento de los Consejos Escolares*. Madrid, MEC, 1988.

(8) Feito, R. «CONCAPA y CEAPA: Dos modelos de participación de los padres en la gestión de la enseñanza», en J. M. Sánchez (Ed.) *La Sociología de la Educación en España. Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, 1990, p. 344.

Escolar del Estado —curso 1990-91— pueden leerse algunas recomendaciones manifestadas en informes anteriores, «especialmente en lo que se refiere a la idoneidad de los horarios de sus reuniones, de manera que se posibilite la participación de todos los sectores» (9). Esto puede explicar el que se encuentre entre los padres el mayor nivel de absentismo en los Consejos Escolares, aunque no sea ésta la única razón.

En cuarto lugar, dentro ya del análisis del funcionamiento de los Consejos, lo primero que llama la atención es la duración media de las reuniones. Según datos globales del MEC, durante el curso 1986-87, más de la mitad de las reuniones mantenidas por los Consejos duraron menos de hora y media. Por niveles, son las reuniones en los centros de EGB las que más acentúan esta tendencia a durar menos de una hora —concretamente el 41,2 por 100—. No obstante, también en los centros de BUP (de los que informa el Ministerio) encontramos el mayor número de reuniones en la categoría de duración de menos de una hora. Este indicador puede darnos una idea indirecta del volumen y la profundidad de las discusiones mantenidas al hilo de las numerosas atribuciones recogidas en el artículo 42 de la LODE, es decir, de la importancia que se concede, en la práctica, al gobierno democrático del centro.

En quinto lugar, podemos fijarnos en qué tipo de temas es el que más suele tratar el Consejo Escolar de un centro de enseñanza. En este punto parece que los resultados de las investigaciones —utilicen muestras más amplias o utilicen muestras no representativas— tienden a coincidir. Así, Carmen Elejabeitia encontró que el 33,7 por 100 de las 701 actuaciones analizadas en 31 Consejos encuestados —es decir, claramente el grupo mayoritario— se refería al llamado «campo de control», que abarcaría las funciones de aprobar los presupuestos del centro, la programación general, el reglamento de régimen interior (en su caso), las actividades administrativas y docentes y las relaciones con otras instituciones (10). Aparici, Duart y Rodríguez también han encontrado en los Consejos Escolares valencianos un énfasis en las actuaciones correspondientes a este campo de control; en especial, las que se refieren a la aprobación de los presupuestos y del plan de centro (11). Añaden los autores valencianos que estos mismos temas son los que se consideran en su encuesta como los más importantes por parte de los Consejos.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta que es la secretaría del centro la que elabora el anteproyecto de los presupuestos del centro; pero ni la ley ni el reglamento dicen nada sobre los pasos sucesivos ni sobre la cuestión de si el proyecto se convierte en presupuesto aprobado por el Consejo automáticamente. En el caso de la programación general del centro, ésta es elaborada por el equipo directivo cada año con el nombre de «Plan anual de actividades del centro». De lo anterior, por tanto, se podría llegar

(9) Consejo Escolar del Estado. *Op. cit.*, p. 31.

(10) Elejabeitia, C. y cols. *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley —Consejos Escolares de Centro— como en los informales de la vida del centro*. Madrid, CIDE, 1987.

(11) Aparici, A.; Duart, P. y Rodríguez, J. M. «Los Consejos Escolares de centros públicos en la Comunidad Valenciana», en J. M. Sánchez (Ed.) *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de sociología de la educación*, Madrid, 1990, p. 328.

a la conclusión de que una buena parte de las actuaciones de los Consejos Escolares se consume en la aprobación de informes previamente elaborados por otros órganos, en los que no están representados todos los estamentos; con lo cual, estarían funcionando en esa parte correspondiente como una instancia administrativa de mera tramitación.

En sexto lugar, el número de intervenciones de los distintos representantes que se dan cita en el Consejo Escolar no suele ser idéntico. No es sólo que al repasar la lista de asistentes a las reuniones de este órgano de gobierno observemos que el absentismo es mayor en los sectores de padres y alumnos. Aun en el caso de que el Consejo esté completo —tenga tantos representantes como permite la ley— y acudan todos los consejeros a las reuniones, tanto la cualidad de las intervenciones registradas en las actas por parte de los alumnos y de los padres, como la observación participante (12) ponen de manifiesto que estos grupos, sobre todo los primeros, actúan como «convitados de piedra». En realidad, este término fue utilizado ya en la investigación dirigida por Elejabeitia, al referirse, en sus conclusiones sobre el papel de los alumnos consejeros, a que «sus posibilidades de incidir en las decisiones y los acuerdos del Consejo son prácticamente nulas» (13).

Este hecho puede conducir a hablar de «participación disuadida». Con esta expresión nos referimos al supuesto de que determinados agentes escolares, en principio, tendrían una actitud positiva hacia el sistema de los Consejos Escolares o hacia la participación de todos los agentes, en general, en la organización de la vida del centro, pero una experiencia compuesta de reiteradas frustraciones, en cuanto a las expectativas del papel de representación del colectivo, habría empujado hacia la actitud escéptica. Un juego de fuerzas en el que el grupo representado tiene poco poder para hacerse oír y hacer respetar sus decisiones podría contribuir a fomentar este tipo de situación.

Éste es el caso, especialmente notable, de los alumnos. En la EGB, la corta edad de los alumnos puede hacer que se les trate como a menores y se les ignore o se les bloquee sin ninguna contemplación. En las Enseñanzas Medias, el primer mecanismo disuasorio es la fuerza de los votos —mayoría de los profesores—. Otro factor que opera en el mismo sentido es la falta de soltura en las reuniones formales —la cual tiene que ver con el desconocimiento o la falta de experiencia en el manejo de procedimientos burocráticos formales—. El paternalismo, el «irse por las ramas», la confección del orden del día, la canalización de las reuniones hacia temas poco conflictivos y previamente tratados y discutidos por los profesores, una labor de moderación de los debates de tipo «blando» que elimine cualquier posibilidad de crítica, la forma de exponer los temas, la descalificación de las intervenciones de los alumnos cuando tratan de exponer un problema que a los profesores personalmente no les afecta —particularizando o generalizando, según

(12) Cuando es posible lograr el permiso de la asistencia al Consejo de un observador, lo cual no es fácil. De hecho, cualquiera puede hacer la prueba y ver lo complicado que resulta tener acceso a las actas del Consejo Escolar de muchos centros.

(13) Elejabeitia, C. y cols. *Op. cit.*, pp. 161-162.

convenga al profesor— constituyen, de la misma forma, limitaciones a la participación (14).

En resumen, todo parece indicar que el estado de la participación en los centros de enseñanza no universitarios no es nada halagüeño; siendo, por tanto, bastante útil, a la hora de analizar las causas, un esquema conflictivo en el que los distintos grupos de agentes poseen cuotas de poder distintas, de cuyo equilibrio depende la consecución del objetivo democrático. Una serie de circunstancias parece dibujar, sobre este esquema, una clara dominación, por parte del profesorado, que tendería a obstaculizar dicho objetivo.

TIPOS DE DOMINACIÓN DEL PROFESORADO

Se puede intentar, partiendo de lo anterior, ensayar la aplicación de los tipos de dominación que plantea Weber a los centros de enseñanza. En efecto, se pueden distinguir dos tipos de racionalizaciones utilizadas por el profesorado para legitimar su posición dominante, según el objeto de la dominación.

De acuerdo con esta idea, cuando la dominación es ejercida en el centro sobre los alumnos, la autoridad que la legitima es, en principio y en teoría, de tipo racional. Es decir, se supone que el profesor ha obtenido por delegación de la sociedad una autoridad basada en el saber, en el dominio de algún ámbito de conocimientos. Sin embargo, lo cierto es que en esa posición dominante respecto a los alumnos se mezclan otros tipos de autoridad, carismática y tradicional.

El carisma del profesor consistiría en cierta supuesta —no hace falta que sea real— cualidad, vista como extraordinaria, de su personalidad (15). La autoridad carismática existiría en tanto que lograra despertar en el alumno la admiración ferviente por el profesor y la causaría sobre todo la percepción subjetiva exagerada de las dotes de oratoria de aquél —profesor como líder demagogo—. Este tipo de autoridad nacería, claro está, en la relación pedagógica, pero sería muy difícil para el estudiante desconectar conscientemente la influencia que obra sobre él fuera del aula; por ejemplo, en una reunión del Consejo Escolar.

En segundo lugar, la dominación ejercida sobre los alumnos se fundamentaría en cierta dosis de legitimidad tradicional, del «eterno ayer», de la costumbre consagrada por su inmemorial validez. Al profesor se extendería, pues, el tradicional respeto a los mayores, el cual encarna fundamentalmente el padre (16), pero que se hace extensible también a cualquier adulto que represente un papel de dominación tradicional, como es el caso de la relación pedagógica. De todas formas, este tipo de autoridad, a diferencia de la otra, trabaja en la percepción subjetiva del profesor y no

(14) Algunas de estas limitaciones pueden verse en Fernández Enguita, M. «Profesionalismo docente y participación estudiantil», en M. Fernández Enguita, *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992; y en Gil Villa, F. *¿Escuela...?*, y *La participación*; CIDE (Investigación).

(15) Weber, M. *Ensayos sobre la sociología de la religión*. Madrid, Taurus, vol. I, 1987, p. 262.

(16) Weber, M. *Op. cit.*, p. 263.

sólo en la del alumno. Es el maestro el que no puede evitar tratar en ocasiones a sus alumnos como si fueran hijos sobre los que posee un poder otorgado por la costumbre y basado en la experiencia del adulto, que le da cierto derecho a dirigir correctamente el proceso de maduración del alumno, más allá de los contenidos académicos.

Pero con respecto a los otros estamentos (padres, personal de administración y servicios y miembros de la corporación municipal), el profesorado basa su autoridad en el centro en lo que Weber llama legitimidad racional, empleada por el cuerpo de funcionarios para defender corporativamente su parcela de poder sobre cierto ámbito. En efecto, el clásico alemán define la «competencia» como «un ámbito materialmente delimitado de posibles objetos de sus órdenes, (que) comprende el campo de su poder legítimo» (17).

El profesorado se ve, asimismo, como un cuerpo de funcionarios que defiende su posición con los criterios de racionalidad, objetividad y eficacia, establecidos sobre normas jurídicas. Como personas que están en posesión de un título, son los únicos expertos de todos los colectivos llamados por la ley a participar en el proceso educativo, que es el objetivo central de la institución escolar («somos profesores especialistas, yo enseño esto, y se acabó»). Como tales expertos, no ven con buenos ojos la injerencia de terceros en su trabajo; por ejemplo, a través de la opinión. Ahora bien, si esto es relativamente válido para el ámbito de las relaciones pedagógicas, no lo es tanto para otro tipo de espacios, como el de las actividades extraescolares o el del gobierno del centro. Sin embargo, tal y como se sugirió en la primera parte del artículo, los profesores acaban extrapolarlo y extendiendo su «competencia» en el aula a la «competencia» en el Consejo Escolar, basándose en el difuso argumento de que, pese a todo, las funciones del Consejo giran en torno a lo educativo.

Merece la pena reflexionar sobre las razones por las cuales ejerce el profesorado este último tipo de dominación basada en el argumento del «experto», y ello, al margen de la verdad general —y quizás por ello demasiado abstracta— del interés de todo grupo dominante, en un contexto de relaciones sociales, en mantener su poder. Es posible que el énfasis corporativista del profesorado, su percepción de la intervención del otro como intrusismo, vengan dados, como han sugerido algunos autores, al menos en parte, por la debilidad de su conciencia profesional. Los profesores pertenecen, según parece, a ese campo intermedio de las «semiprofesionales»; utilizando el criterio del control y la autonomía que mantienen en su trabajo, como sugiere Fernández Enguita (18). La mayoría son asalariados, pero poseen un control sobre el proceso de su trabajo mayor que sus homólogos en otros terrenos. No controlan el acceso al cuerpo; carecen de mecanismos propios para juzgar a sus miembros; sus organizaciones colegiales son débiles; no gozan de plena independencia respecto a sus clientes (existen los Consejos Escolares); su saber no es tan «sagrado» como para no tolerar opiniones e injerencias en su campo de competencias por parte de «profanos» o no expertos; su trabajo se encuentra bastante limitado en los objetivos que debe seguir, por el currículum impuesto, y en el camino que sigue, en la práctica, por

(17) Weber, M. *Op. cit.*, p. 261.

(18) Fernández Enguita, M. *La escuela a examen*. Madrid, Eudema, 1990, cap. VIII.

los libros de texto. No es, pues, de extrañar que este colectivo ponga un especial énfasis en la lucha por el reconocimiento profesional, dada su formación, equivalente a la del resto de los profesionales (19).

En ocasiones, cuando se investiga un centro, es posible identificar este fenómeno, consistente en que el profesorado percibe la participación del resto de los estamentos como una especie de intrusismo, ya sea «por activa o por pasiva». El que se pueda comprobar «por pasiva y por activa» significa que no sólo es una actitud que emana de opiniones del profesorado —las cuales son difíciles de captar en las entrevistas, porque delatan una imagen un tanto antidemocrática—, sino que además ese mensaje ha calado, ha surtido su efecto en el receptor, de forma tal que los padres, los alumnos o el representante del Ayuntamiento asumen su *status* subordinado en el Consejo.

CRÍTICA A LAS POSICIONES TEÓRICAS IDEALISTAS

Estas consideraciones contrastan bastante con algunas de las propuestas teóricas de contenido emancipatorio que insisten en depositar en el profesor una buena dosis de confianza. Tal es el caso de la llamada Teoría Crítica de la Enseñanza (20), *revival* educativo de la trasnochada Teoría Crítica de la Sociedad. En líneas generales, el objetivo consiste en liberar la existencia de los hombres de los procesos sociales alienantes que escapan a su control. Estos autores proponen cierto método de acción «de ida y vuelta». Partiendo de la autorreflexión sobre las situaciones vividas, de las subjetividades, y pasando por un «proceso de ilustración», se cree que se llegará a un «discurso práctico» que complementa teoría y práctica y permita transformar las situaciones educativas. Carr y Kemmis, autores del libro que ha contribuido a la divulgación de la teoría, proponen varias condiciones para conseguir ese objetivo. Primera, la teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad; segunda, debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes; tercera, debe suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; cuarta, debe averiguar los aspectos del orden social que frustran la consecución de fines racionales, siendo capaz de ofrecer explicaciones teóricas a los enseñantes para que puedan eliminar o superar tales aspectos; y quinta, debe ser práctica, al aceptar que toda consideración educativa depende de la manera en que se relacione con la práctica (21).

Adviértase que, puesto que la investigación crítica busca fomentar en el profesor el autoconocimiento ilustrado y la acción política emancipatoria, se da por supuesto que este agente escolar protagonista no es consciente de determinados procesos de

(19) Sobre la problemática del colectivo docente puede verse, además de Fernández Enguita, M. *La escuela a examen*; Ortega, F. y Velasco, A. *La profesión de maestro*, CIDE, 1991; Esteve, J. M. *El malestar docente*, Barcelona, Laia, 1984.

(20) Carr y Kemmis. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1988.

(21) Carr y Kemmis. *Op. cit.*, pp. 142-143.

dominación ideológica que sufre. Pienso que éste es el presupuesto clave de la teoría y, al mismo tiempo, uno de sus puntos débiles. De hecho, Habermas, auténtico fundador de estas posturas, utiliza el referente psicoanalítico; el investigador crítico sería al profesor lo que el psicoanalista al paciente, alguien que debe hacer emerger los secretos del inconsciente, negativos ellos, es decir, la causa primera de los males (22). Consecuentemente, el investigador no debe representar el papel del «médico experto», no debe hacer él solo el diagnóstico y proponer la terapia, sino que debe conformarse con una actitud más modesta, de colaboración con el profesor, es decir, debe constituir exactamente un «crítico amigo» que «ayuda a los *agentes* para que actúen con más sabiduría, prudencia y sentido crítico en el proceso de transformar la educación» (23).

En nuestro país, algunos pedagogos y sociólogos de la educación están tratando de cultivar estas propuestas. Así, por ejemplo, Ramón Flecha ha intentado aplicarlas al campo concreto de la educación de adultos, siguiendo a autores como Mezirow y Giroux (24). Para él, la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas tiene la virtud de incluir una teoría intersubjetiva del aprendizaje, una teoría comunicativa de la acción social y una teoría crítica de la sociedad y su transformación (25), de manera tal que conseguiría zafarse del problema de la corriente de investigación estructuralista (que ha dominado el panorama durante los años setenta), la cual no iría más allá de la machacona tesis de la reproducción social y escolar. Esto último, dicho sea de paso, es bastante discutible, ya que, por ejemplo, es posible sostener, como hace Sánchez de Horcajo, en el ejemplo paradigmático de las teorías de la reproducción cultural, lo que plantea Pierre Bourdieu, la posibilidad del cambio (26).

En colaboración con Giroux, Flecha ha publicado recientemente un libro en el que se pueden observar más detalladamente estas ideas (27). En él, el autor americano habla del «discurso de la experiencia de los alumnos». Dicho discurso pretende demostrar, de acuerdo con el anunciado esquema mental del esoterismo (28), que lo que se entiende por razón y conocimiento es sólo una forma determinada de organizar la comunicación y las categorías de la experiencia social que le sirven de base, cuyas

(22) Como señalan los representantes del postestructuralismo francés, Habermas no pasa de ofrecer una «metanarrativa» más general y abstracta que las de Marx o Freud, dada la presunción con la que opera, según la cual, «la humanidad es un sujeto universal que busca su emancipación común a través de la regularidad de los *cambios* permitidos en todos los juegos de lenguaje» y «la legitimidad de cualquier discurso reside en su contribución a la emancipación» —Picó, J. «Introducción», en J. Picó (Ed.) *Modernidad y postmodernidad*, Madrid, Alianza, 1988, p. 44—.

(23) Carr y Kemmis. *Op. cit.*, p. 173.

(24) Otro autor que puede considerarse dentro de las posturas «idealistas» en educación y que discurre sobre la participación es Santiago Sánchez Torrado (Sánchez Torrado, S. *Educación de adultos y calidad de vida*, Barcelona, Roure, 1991). Para él, la participación se define como un proceso gradual y permanente, como «una empresa de largo alcance» en la que —y en esto sigue las huellas del brasileño Pedro Demo— el hombre se encuentra consigo mismo y con los demás, aumentando así la calidad de vida.

(25) Flecha, R. y Larrosa, J. «Sociología de la educación de las personas adultas», en J. M. Sánchez (Ed.) *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de sociología de la educación*, 1990, p. 82.

(26) Véase la poco leída tesis doctoral de este autor: *La cultura, reproducción o cambio. El análisis sociológico de P. Bourdieu*. Madrid, CIS, 1979.

(27) Giroux, H. A. y Flecha, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure, 1992.

(28) Para mayor detalle sobre ésta y otras críticas de la postura idealista, véase mi comentario al libro de Giroux y Flecha en *Educación y Sociedad*, 11.

contingencia y naturaleza han sido ocultadas (29). En estos análisis se privilegia el ámbito de la comunicación y se proponen soluciones, un tanto abstractas, como la emancipación a través de la participación o la tópica llamada al diálogo entre los interlocutores sociales —en este caso serían escolares— afectados.

En cualquier caso, toda solución imaginable pasa por depositar una máxima confianza en el profesorado, al que Giroux le atribuye nada menos que las siguientes responsabilidades: «En primer lugar, éstos (los profesores) deben analizar cómo se organiza la producción cultural —dentro de las relaciones de poder disimétricas— a través del conocimiento, los códigos, las competencias, los valores y las relaciones sociales que constituyen la totalidad de la enseñanza en tanto que experiencia vivida. En segundo lugar, los profesores deben elaborar estrategias políticas que les permitan participar tanto dentro como fuera de las escuelas en las luchas sociales destinadas a conseguir que las escuelas sean esferas públicas democráticas, es decir, lugares en los cuales los alumnos son educados para ser ciudadanos activos y críticos, dispuestos a luchar por los imperativos y principios de una democracia significativa y sustancial» (30).

Pero la pregunta que nos hacemos irremediamente es: ¿En qué apoyos empíricos se basan estas propuestas para proponer lo que proponen? Al parecer, en ninguno o, mejor dicho, en la observación general según la cual los movimientos de emancipación de las minorías progresan hoy por doquier y los trabajadores culturales, en particular, tienen la oportunidad de colocarse, gracias a las transformaciones culturales, políticas y materiales de las sociedades modernas, en un gran número de contextos nuevos y cambiantes (31).

Pero si en vez de elaborar una nueva teoría —o de adaptar una vieja— y aplicarla a la educación para transformarla, empezamos al revés, es decir, estudiando el funcionamiento de los centros de enseñanza en la práctica y analizando las relaciones entre los agentes escolares y los problemas que de allí surgen, tenderemos a abandonar el limbo del idealismo educativo que durante tantos lustros ha mostrado su ineficacia. El caso de la participación constituye un buen ejemplo de dos grandes tipos de posturas encontradas en la educación: idealismo *versus* realismo. Creo que la primera parte del artículo contrasta lo suficiente con la última como para que, cuando menos, resulten «chocantes» las propuestas idealistas.

El fallo fundamental de las posiciones inspiradas en Habermas ya ha sido, por lo demás, señalado por otros autores en este sentido. Así, por ejemplo, lo plantea Bernstein, para quien la idea de la autorreflexión con objetivos emancipadores «fácilmente puede degenerar en un *mero ideal*, salvo que se realicen concreta y objetivamente las condiciones materiales necesarias para tal discurso, y sólo entonces»; no obstante, Habermas «no ofrece ningún entendimiento de cómo va a conseguirse eso» (32).

(29) Giroux, H. A. y Flecha, R. *Op. cit.*, pp. 85-86.

(30) Giroux, H. A. y Flecha, R. *Op. cit.*, p. 83.

(31) Giroux, H. A. y Flecha, R. *Op. cit.*, p. 7.

(32) Citado por Carr y Kemmis, *op. cit.*, p. 163. Los propios teóricos críticos reconocen que, pese a la contracrítica de Habermas, este problema sigue en pie.

MONOGRÁFICO

EL SISTEMA RELACIONAL DE UN CENTRO Y LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO: UN RETO PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO

GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ (*)

I. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de la *Reforma* a través de la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro y los Proyectos Curriculares (en sus diferentes niveles de concreción) *representa*, como hemos resaltado en anteriores trabajos (Del Moral y Domínguez, 1990), la mayor reconversión del sistema educativo y, sobre todo, la mayor reconversión profesional de los docentes en toda su historia.

Dicha reconversión pretende un incremento de la participación y el compromiso del docente, otorgando una mayor autonomía a los centros y a los docentes en su actividad profesional; aunque realmente lo que *está consiguiendo es el efecto contrario, que el profesorado participe menos y se sienta más manipulado y utilizado* (dirigido, quizá) que en anteriores reformas con otros regímenes más dictatoriales (Del Moral y Domínguez, 1990).

La aparición de los Decretos de Enseñanzas Mínimas y la obligatoriedad de elaborar los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro en determinados plazos ha provocado un aumento de la presión institucional en los centros tanto a nivel del profesorado como, sobre todo, a nivel de los equipos directivos.

Un grupo de investigaciones realizadas en diferentes cursos de equipos directivos (Barrio, Domínguez y González, 1991; Gairín, 1992; Álvarez, 1992), así como el último informe del Consejo Escolar del Estado (un 71,37 por 100 de los directivos ha sido nombrado por la Administración Educativa correspondiente ante la falta de candidatos) indican que esta reconversión ha provocado una crisis de identidad de la profesión docente y de los equipos directivos que repercute directamente en el funcionamiento de los centros y *que dificulta las funciones del equipo directivo y las posibilidades de organizar y gestionar los centros con la participación y el compromiso de sus compañeros de profesión docente.*

(*) Universidad Complutense.

El análisis de esta falta de participación, de sus causas y sus repercusiones, y de las alternativas de solución será el núcleo central del presente trabajo, dentro del contexto de reconversión y de la crisis de identidad de los docentes, de los directivos y del sistema educativo, en general, que acabamos de describir.

La crisis de identidad de la profesión docente se produce no tanto por la reconversión en sí, sino por *la forma en que se está llevando a cabo*, demandando de los profesionales docentes nuevas necesidades y competencias sin su participación y sin tiempo para ofrecerles la motivación y los medios para adquirir una formación que les garantice el enfrentarse a esta situación sin inseguridades, angustias, miedos y frustraciones, y provocando la indiferencia o el «pasotismo», cuando no el escepticismo y la agresividad, respecto a la Reforma, como veremos en el segundo apartado de este trabajo.

Por último, y como hipótesis de este trabajo, la **aparición de los Proyectos Educativos y Curriculares** constituye *un reto y una oportunidad* no sólo para poner en marcha la Reforma, sino, sobre todo, para la innovación y el cambio curricular del sistema y de la organización de los centros, adaptándolos a las necesidades del contexto socio-cultural.

Este reto constituye también una oportunidad, especialmente, para **reconvertir el sistema con la participación y el compromiso de los docentes, a través de la formación en su centro, y facilita la nueva estructuración y la reorganización de los centros, como premisa previa y como contexto imprescindible para poner en marcha la Reforma.**

Esto va a traer como consecuencia la aparición no sólo de nuevas coordenadas (concepciones y modelos) para la organización de un centro, sino también de nuevas funciones y roles para los equipos directivos y nuevas necesidades de formación dentro de los Planes de Formación de un centro.

Por todo ello, este trabajo propone una *estrategia de intervención de los directivos para hacer converger los Planes de Formación en los centros y la elaboración, aplicación y evaluación de los Proyectos Educativos y Curriculares, de tal forma que faciliten la participación y el compromiso de los miembros del claustro y de la comunidad educativa y puedan responder al nuevo reto de reorganizar los centros como instituciones abiertas y flexibles, convirtiéndolos en células básicas del sistema educativo para la innovación y el cambio social en su contexto.*

Por esta razón este *trabajo tiene tres apartados*. En el *primer apartado* se hace un análisis del *entorno socioeducativo en el que se está poniendo en marcha* (macrocontexto) la Reforma y de las nuevas necesidades de educación que demanda la sociedad al sistema educativo, a los centros y a los equipos directivos y profesionales de la educación; poniendo de relieve *la necesidad de reajustar algunos desajustes entre las demandas de la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación) a los centros y las de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo).*

En el *segundo apartado* se analiza *el sistema relacional de los claustros (microcontexto) en torno a la cultura y las subculturas de la participación (los grupos y sus posiciones y planteamientos) que subyacen a él* (problemas, necesidades de formación, motivaciones y expectativas respecto a la actividad docente, los compañeros, el equipo directivo y los Proyectos y la Reforma); analizado todo ello a través de diferentes estudios exploratorios realizados en diferentes contextos.

En el tercer apartado se ofrecen estrategias de intervención como soluciones concretas en tres dimensiones: cómo organizar un centro para la participación, teniendo en cuenta 1) las nuevas funciones y necesidades de formación del equipo directivo, 2) los Planes de Formación en el centro y 3) la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares.

1. *Análisis del entorno socioeconómico y educativo (macrocontexto): Desajustes entre el modelo de organización de los centros de la LODE y el de la LOGSE*

En este apartado vamos a analizar el entorno socioeconómico en el que aparece la LOGSE, como respuesta a las nuevas necesidades y demandas educativas de la sociedad; el modelo de organización que subyace y los desajustes que, se supone, esta situación va a traer respecto a la LODE y las nuevas necesidades de organización de un centro.

1.1. El entorno socioeconómico en el que aparece la LOGSE. Nuevas demandas educativas de la sociedad postindustrial

Al igual que la Ley General de Educación de 1970 surgió como una necesidad de reajustar el sistema educativo a la España de los Planes de Desarrollo de López Rodó, posibilitando una cualificación necesaria de la mano de obra («egeberización» del sistema) para poner en marcha la II Revolución Industrial (mecanización), la LOGSE, veintinueve años después, surge ante la necesidad de reajustar el sistema educativo a la España del Mercado Único Europeo, posibilitando una cualificación suficiente («secundarización») para desarrollar la III Revolución Tecnológica (telemática y digitalización) de una sociedad postindustrial.

La LOGSE surge en un entorno político, socioeconómico y educativo (*macrocontexto*) que se caracteriza por los siguientes aspectos:

a) Las nuevas necesidades de la democracia han provocado la aparición de diferentes órganos e instituciones que permiten la participación de los agentes sociales en la toma de decisiones de los distintos niveles del sistema educativo (Consejo Escolar del Estado, los Consejos escolares de los centros, etc.).

Por otra parte, el Estado de las Autonomías ha obligado a descentralizar la toma de decisiones, provocando la necesidad de consenso entre diferentes fuerzas políticas e ideológicas en cualquier ley que tenga repercusiones en todo el Estado.

b) Este desfase del sistema educativo tiene, en sí mismo, una dimensión económica ante el reto del Mercado Único. La integración de España en la Europa Comunitaria nos está obligando a reconvertir nuestro perfil de mano de obra dentro del mercado mundial. España, como potencia industrial de segundo orden, necesita una mano de obra cualificada que responda a la revolución tecnológica de la telemática, en la que se demanda el perfil de una persona que debe supervisar las nuevas máquinas sofisticadas (robótica) y que, por lo tanto, más que saber manipular, debe saber supervisar el funcionamiento de las mismas. Esta situación tiene como consecuencia inmediata la necesidad de formar a una persona no para reproducir conductas o

comportamientos, sino para recoger información (supervisar la máquina inteligente) y tomar decisiones a través del botón correspondiente (digitalización y telemática).

c) Este nuevo *perfil de mano de obra está demandando al sistema educativo una auténtica reconversión*. De los modelos pedagógicos y didácticos de la corriente conductista, que se basaban fundamentalmente en la reproducción de modelos de conducta o comportamiento, se ha pasado con la LOGSE a priorizar los modelos cognitivos, que se fundamentan en el desarrollo de los procesos mentales y la toma de decisiones, y los modelos socio-críticos, que plantean la transferencia del aprendizaje al entorno social, familiar y ocupacional en el que se mueve el alumno. Quizá este último aspecto, contemplado en las líneas generales del DCB (Diseño Curricular Base), no tenga tanta importancia en el desarrollo de los Decretos de Enseñanzas Mínimas, demasiado recargados de contenidos por áreas y no de bloques temáticos transversales que facilitarían su adaptación a determinados contextos y grupos de alumnos (adultos, por ejemplo, entre otros).

d) Este nuevo concepto de la formación va a provocar nuevas necesidades respecto al desempeño de la actividad profesional del docente, al tener éste que desarrollar, frente a la programación por objetivos, una planificación más abierta y flexible que le permita adaptarse a la diversidad de sus alumnos y, por otra parte, reajustar continuamente su plan de intervención a través de la incorporación de nuevos aspectos en función de la experimentación y de la recogida de datos siguiendo un diseño. La propuesta de los Diseños Curriculares pretende responder a estas nuevas necesidades; aunque, en algunos casos, la aparición de los Decretos de Enseñanzas Mínimas coarta la libertad del profesor y sólo le deja una adaptación, no una auténtica reelaboración, de un diseño de intervención abierto, específico para cada contexto y cada grupo.

e) Frente al modelo de organización industrial de la escuela de la LGE (Ley General de Educación) del 70, de carácter tayloriano, que planteaba la división de funciones, la especialización y el trabajo individualizado del profesorado, como si fuera una factoría de producción en serie, la LOGSE pretende provocar el desarrollo del trabajo en equipo del profesorado, a través del consenso en cuanto a las finalidades, los objetivos y los criterios de evaluación, buscando la articulación de una oferta formativa organizada y estructurada de forma coherente, que pueda ofrecer un centro como servicio público a la comunidad y como respuesta a las demandas educativas de la misma. La necesidad de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro supone la participación de todos los sectores, pero principalmente de los profesores, su implicación y su compromiso con el centro y el trabajo en equipo para rentabilizar esfuerzos y mejorar la calidad de la oferta.

La forma en la que se ha llevado a cabo la elaboración de estos Proyectos Curriculares de Centro, mediante la reproducción de modelos estereotipados de editoriales y de otros centros, indica que este planteamiento no ha calado en el profesorado y que se siguen desarrollando programaciones por objetivos o por actividades (prácticas) de carácter individual, que nada tienen que ver con el papel presentado a la inspección como mero trámite.

f) Todo ello ha provocado la necesidad de dotar, a partir de la LODE sobre todo, a los centros de una mayor autonomía, con la aparición de los Consejos Escolares y

la participación en la toma de decisiones de todos los agentes sociales de la comunidad escolar, la elección de los cargos directivos y la elaboración de su propio ideario a través del Proyecto Educativo de Centro. El bajo nivel de participación de los agentes sociales (un 18,50 por 100 de los padres participa tan sólo en las elecciones de sus representantes y un 59,48 por 100 de los alumnos lo hace) y la falta de candidatos para ocupar los cargos directivos (el 71,37 por 100 de los directivos es nombrado por la Administración educativa correspondiente), según los datos descritos en el último informe del Consejo Escolar del Estado, indican que no está funcionando el modelo.

El análisis del entorno socioeducativo (*macrocontexto*) que acabamos de realizar indica que, *ante las nuevas demandas educativas de la sociedad postindustrial y de la revolución tecnológica que han provocado la aparición de la LOGSE como respuesta al desfase del sistema educativo, hay un desajuste entre el modelo desarrollado por la LODE, más participativo, y el modelo de la LOGSE, más «tecnicista», y que hay que buscar la integración de los dos modelos en uno solo, repartiendo las funciones y parcelas de competencia y de poder entre el Consejo Escolar y los claustros y otorgan un mayor protagonismo a los profesores, aunque también mayores responsabilidades y compromiso respecto a su labor profesional, para ofrecer una respuesta educativa de calidad como servicio público a las demandas de la sociedad y de la comunidad en la que está ubicado el centro.*

1.2. Análisis del modelo de organización de un centro de la LOGSE a través del planteamiento de los Proyectos Educativos y Curriculares

Si analizamos las diferentes propuestas de la Administración (MEC, 1989; Diseño Curricular Base, 1989; Decretos de Enseñanzas Mínimas, 1992; Guías para la elaboración de los Proyectos Curriculares, 1992), se puede deducir que ha habido una evolución en el desarrollo de los textos de la Administración y que esta evolución ha abandonado los planteamientos «socio-críticos» por planteamientos más «psicologistas», de carácter cognitivista.

Esta evolución «psicologista» y «cognitivista» se pone de manifiesto si analizamos los planes institucionales (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen Interno y Plan Anual o Programación Anual) que tienen que elaborar los centros para poner en marcha la Reforma.

El modelo que subyace a todo este planteamiento, como hemos dicho en el anterior subapartado, es contradictorio, puesto que consiste en la simple suma de varios modelos, pero no en la integración y la configuración de uno nuevo que tenga una mayor coherencia entre las diferentes funciones que otorga a cada uno de los elementos.

El planteamiento (concepción) que subyace a la elaboración del Proyecto Educativo de Centro manifiesta un carácter político y, en parte, «socio-crítico», con la participación democrática de los representantes de la comunidad educativa; en esta misma línea estarían el Reglamento de Régimen Interno (Rey y Santamaría —1992— lo llaman Proyecto Organizativo) y la Programación General o el Plan Anual, puesto que tienen que ser aprobados por el Consejo Escolar.

Por otra parte estaría el modelo cognitivista, más «eficientista» y técnico, que es el que subyace a los Proyectos Curriculares. En él las prioridades y el modelo

de hombre que se quiere formar están perfectamente definidos y cerrados, en gran parte por la Administración, a través de los Decretos de Enseñanzas Mínimas; dejando sólo al profesorado la capacidad de adaptarlos a la evolución psicológica de la mente del alumno (ciclos) y, por último, al contexto (considerando el contexto más como las características socioeconómicas del barrio y de las familias y menos como clases sociales con sus valores culturales, ideológicos y políticos y sus prioridades respecto a la educación; que es lo que debe dar el verdadero significado de los conocimientos y, por lo tanto, el principal criterio de secuenciación, y no el psicológico).

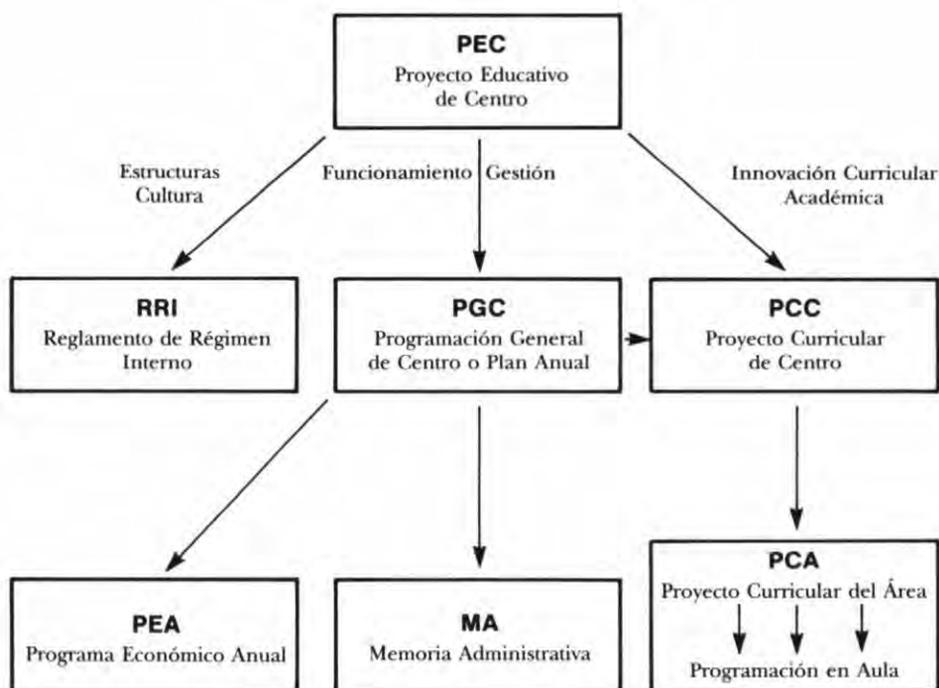
Al profesor y al claustro sólo se les dejan determinados niveles de decisión, y por tanto, será difícil generar de esta forma un modelo participativo y conseguir el compromiso de los docentes y del equipo directivo, que sólo tienen la función de asumirlos y adaptarlos. Todo ello crea contradicciones, en la organización de un centro, entre el espíritu de la elaboración de los Proyectos Educativos y el de los Proyectos Curriculares de los Centros, al otorgar más autonomía, participación y responsabilidades sobre su ejecución, pero no sobre la capacidad de tomar decisiones acerca de los mismos; a lo que hay que añadir, en un porcentaje muy alto, la falta de formación del profesorado y los directivos para asumir esa responsabilidad.

La función de los equipos directivos se puede reducir, en algunos aspectos, a la ejecución y, por consiguiente, a la reproducción del sistema de valores de una clase social dominante, que es la que ha determinado el tipo de hombre que se quiere formar a través de los Decretos de Enseñanzas Mínimas.

Esta situación plantea una dicotomía al actual modelo de síntesis de la LODE y la LOGSE: la educación como instrumento de reproducción social, denunciado por diversos autores (Apple, 1986; Kemmis, 1988; Gimeno, 1988; Popkewitz, 1989, entre otros), y la educación como instrumento de cambio social, aprovechando la autonomía de los centros y los diferentes planes institucionales, mediante la participación y el compromiso de los profesionales de la enseñanza, sea cual sea su función.

El organigrama, que a continuación se describe, sobre el análisis de la concepción que subyace al modelo propuesto por la Administración, mediante la concreción en diferentes niveles del Diseño Curricular Base, está elaborado sobre la base de una serie de puntos en los que coinciden diferentes trabajos de especialistas sobre su perspectiva acerca del tema (Antúnez, 1987, 1992; Barberá, 1987; González, 1987; Coll, 1989; MEC, 1989a, 1989b, 1989c; Álvarez, 1990; Moreno, 1990; Del Carmen y Zabala, 1991; MEC, 1992; Rey y Santamaría, 1992; Gairín, 1991, 1992, entre otros) y que permiten poder clarificar muchos de los aspectos que en el nivel institucional no han sido aclarados del todo.

En el esquema de los Planes Institucionales, que describimos a continuación, el Proyecto Educativo de Centro es el punto en el que convergen los restantes proyectos, el marco en el cual deben inscribirse los otros proyectos, ya sea su elaboración de arriba abajo o, viceversa, de abajo arriba (del Proyecto Educativo de Centro a la Programación en el aula o de la Programación en el aula al Proyecto Educativo de Centro).



El modelo de organización de un centro que propone la Administración actualmente, a través de los planes institucionales, se estructura en torno a tres ejes, elementos o líneas de fuerza:

a) El Reglamento de Régimen Interno es un documento que, teniendo en cuenta las prioridades del Proyecto Educativo, debe definir las normas de convivencia, las estructuras y los cargos colegiados y unipersonales y sus funciones. Estas normas consensuadas son las que han de regir el funcionamiento del centro y la convivencia y las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. De ahí que Sabirón (1992) llame la atención sobre la importancia de los valores que subyacen a este tipo de documentos, por que reflejan *la auténtica cultura del centro*.

b) El Plan Anual o la Programación General y la Memoria, con el Proyecto Económico del Centro, serían los documentos que configurarían las líneas orientadoras para la gestión y el funcionamiento del centro, y que ha de diseñar y ejecutar el equipo directivo, previa aprobación del Consejo Escolar. El Plan Anual y la Memoria Anual forman un auténtico *proceso de diseño y evaluación del modelo de gestión, del estilo del equipo directivo y del funcionamiento del centro*. El plan debe contener el diseño de evaluación (los datos que se deben recoger para la memoria) y, por su parte, la memoria, la valoración de los resultados de su aplicación y la reflexión sobre las implicaciones de los mismos para la siguiente Programación General o Plan Anual.

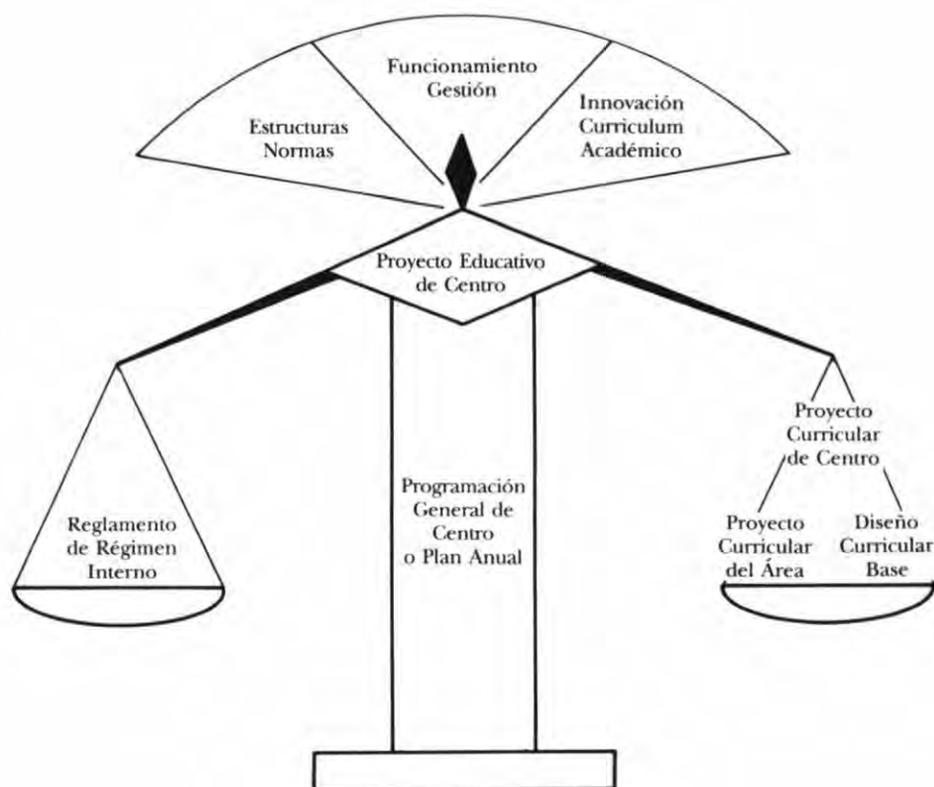
c) Los Proyectos Curriculares del Centro, en sus diferentes niveles de concreción (etapa, área, ciclo y curso-aula), constituyen el tercer eje que configura el modelo de organización del centro. El Proyecto Curricular es el que define la oferta formativa y académica del centro, que debe plantearse como una oferta articulada y coordinada de forma flexible y abierta, en continua reelaboración, de modo que posibilite la innovación de los currícula y defina el estilo docente y metodológico del centro. Al ser el claustro el que tiene que elaborarlo y tomar las decisiones, la comunicación, la participación y el consenso en las mismas van a definir el clima de relación de los miembros del claustro y, por lo tanto, su nivel de compromiso y responsabilidad.

Un claustro que participa y toma decisiones de forma consensuada es un claustro que elaborará un Proyecto Curricular de Centro de carácter innovador, que responderá a las necesidades de formación detectadas en su entorno socioeducativo y que se comprometerá con las decisiones y los acuerdos tomados en el mismo.

Así pues, *la pieza fundamental de la estructura de la organización y del funcionamiento de un centro es el claustro de profesores; en este sentido, resulta esencial el nivel de participación, consenso y compromiso al que lleguen en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y de los proyectos curriculares en diferentes niveles de concreción que lo configuran, si concebimos los centros como la célula básica de cambio de un sistema educativo* (Escudero, 1990).

Si dibujásemos una balanza que representase gráficamente el modelo y la concepción que subyacen al organigrama del Proyecto Educativo y de los diferentes proyectos que lo configuran, como elementos o líneas de fuerza, cualquier decisión que tomase la comunidad escolar, y que hiciera inclinarse la balanza hacia la preponderancia de uno u otro proyecto, definiría un modelo de organización y un estilo de funcionamiento. Ello tendría repercusiones claras, por cuanto podría convertir el centro en una pieza importante para la reproducción de determinados tipos de valores y clases sociales (RRI, o una cultura del centro en la que las normas y las estructuras limitan cualquier intento de cambio) y para su adaptación, reproduciendo en gran parte esos mismos valores (PGA y PA, o la línea de gestión de un centro para conseguir mejores resultados, pero sin plantearse finalidades y valores); o en una pieza clave para servir de instrumento de cambio social en el entorno o comunidad, como un servicio público que debe cumplir las funciones de desarrollo socioeducativo y cultural.

El gráfico que a continuación describimos explicita el significado (a veces, a modo de curriculum oculto) de las decisiones que pueden tomar una comunidad escolar, un equipo directivo o los mismos profesores de un claustro, las diferentes opciones que subyacen a este modelo sintético de LODE-LOGSE (que existen) y, por tanto, las contradicciones que hemos denunciado, sobre todo, en la balanza de fuerzas entre el Consejo Escolar y el Claustro y el nivel de participación y de compromiso en los mismos de los diferentes miembros que los componen.



La incoherencia que antes hemos descrito aquí se pone de manifiesto, por una parte, al apoyar, la Administración en sus documentos institucionales y generales el Proyecto Educativo basado en los Proyectos Curriculares y en su adaptación al contexto y, por otra, al plantear a través de otros documentos (circulares, Guías, etc.) la importancia de unas estructuras cerradas (preestablecidas por Decreto Ley o por Leyes) y al crear constantemente una dinámica de funcionamiento y gestión diarios para los centros y los equipos directivos, que convierte a estos últimos en reproductores de órdenes y ejecutores de las mismas frente a sus compañeros y, demás profesores, sin tiempo ni formación para la participación, el consenso y el compromiso respecto a esos documentos (que quedan como mero trámite y encubren una realidad diferente, de estancamiento profesional).

Un ejemplo de ello ha sido el actual proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, que ha llevado a muchos centros a reproducir documentos estereotipados (de editoriales, principalmente), sin que esto haya tenido las repercusiones en el funcionamiento de los mismos y en el trabajo en equipo de los profesores y en el aula que es lo que se pretendía con ellos, de acuerdo con la filosofía de cambio de la Reforma.

1.3. Nuevas necesidades que plantea la LOGSE para la organización y la gestión de un centro: Los desajustes entre el modelo de la LODE y el modelo de la LOGSE

La LOGSE y el modelo de los Proyectos Educativos y Curriculares están comenzando a provocar serios desajustes dentro de la dinámica de cada centro. Esto se traduce en situaciones tensas entre el Claustro y los Consejos Escolares, o entre el Claustro y el equipo directivo o la misma Administración, que se ponen de manifiesto a través de la falta de motivación, de participación y de compromiso del profesorado respecto a una Reforma que consideran impuesta y que no soluciona los problemas que existen en el sistema educativo.

La convivencia de varios modelos (al menos dos, claramente definidos oficialmente: el político, de la LODE, y el interpretativo-simbólico de la LOGSE, como hemos señalado anteriormente) está provocando la crisis de identidad de los profesores y de los equipos directivos y el clima de escepticismo y desmotivación que se respira en los claustros; aunque, como veremos más adelante, esta desmotivación se debe más bien a una desinformación respecto a la Reforma.

Por eso, parece oportuna *la configuración, a través de la legislación correspondiente, de un modelo de integración abierto y flexible, no cerrado y de síntesis, que defina los nuevos roles y funciones del Consejo Escolar, del Claustro y del equipo directivo, como elementos claves de la organización de un centro.*

Este modelo debería dar prioridad al reajuste del sistema y de los centros mediante la potenciación de la participación de los agentes sociales, económicos y políticos en los órganos de decisión y la participación de los profesores en el Consejo Escolar, con el fin de determinar las prioridades de la oferta educativa; dejando total autonomía a los profesionales de la educación, a través del Claustro, en la definición y el diseño del modelo de intervención para satisfacer estas prioridades de la oferta, responsabilizándose de la obtención y de la calidad de la misma.

De esta forma, dentro del sistema habría, asimismo, diferentes niveles de toma de decisiones y una estructura abierta y flexible que permitiría, por una parte, la autonomía de unos niveles de concreción respecto a otros (el Claustro respecto al Consejo Escolar, por ejemplo) y, por otra parte, la máxima autonomía de los centros para adaptarse a las demandas educativas del entorno (por ejemplo, la utilización de las instalaciones y del personal docente para la educación de los adultos de la zona, en su mayoría, madres y padres de los alumnos del centro; lo que repercutiría directamente en la participación responsable de los padres en la educación de los hijos, compartiendo responsabilidades con los profesores, y evitaría además desplazamientos de profesores —una de las fuentes de cierto malestar en los centros—).

Los Proyectos Curriculares representan uno de los grandes retos para que el profesorado, pueda ofrecer una oferta educativa de calidad a la comunidad para la que trabaja, y una oportunidad para los directivos de reorganizar y reestructurar los centros con mayor autonomía y libertad para responder a los problemas que tienen planteados actualmente, dando soluciones concretas con objeto de redefinir los roles y funciones de los agentes que intervienen en la comunidad escolar, de manera que posibiliten el fin de la crisis de identidad del sistema educativo, disminuyendo la

inseguridad de las indeterminaciones técnicas (Fernández Pérez, 1988), las angustias, las soledades y las frustraciones.

La Reforma ha puesto en marcha un proceso caracterizado por la innovación curricular (a través de los Proyectos Educativos y Curriculares como palanca e instrumento de cambio de los centros), que va a tener consecuencias directas en la reorganización y la reestructuración de los centros (si se quiere que éstos sean los dinamizadores del sistema). Esta situación demanda un desarrollo más extenso de la LOGSE en lo referente a la organización y la estructura de un centro que permita, dentro del horario escolar y de sus instalaciones, la potenciación de los planes de formación del profesorado en los centros, para que se puedan elaborar los Proyectos Curriculares como respuesta a los problemas concretos que tienen: motivar a los alumnos, descargar y dar prioridad a los contenidos de los programas, coordinarse y trabajar en equipo con otros compañeros, conseguir recursos y medios, etc.

Las nuevas necesidades de los Proyectos Educativos y de los Proyectos Curriculares otorgan cada vez más importancia a los Claustros frente a los Consejos Escolares, y esto significa un peso mayor de los claustros y de los docentes en la toma de decisiones respecto a la vida y la organización de un centro; lo cual debe traer como consecuencia mayores responsabilidades y compromiso por parte de aquéllos.

Este desajuste de los modelos se va a poner de manifiesto en mayor medida cuando se comiencen a aplicar y a recoger los datos de los Proyectos Curriculares y se compruebe que los documentos no tienen nada que ver, en muchos casos, con la realidad de lo que los profesores desarrollan en el aula con sus alumnos, y que esto se debe en gran parte a las carencias de formación, y no sólo a sus desmotivaciones y sus escepticismos respecto a la Reforma.

Éste es, quizá, el gran reto de los equipos directivos en los próximos años: *la organización de los centros para desarrollar (aplicar, evaluar y reelaborar) estos Proyectos Curriculares con la participación y el compromiso del profesorado, teniendo como prioridad la innovación de los currículos, en respuesta a las demandas educativas de los diferentes contextos de cada centro, y facilitando la formación del profesorado en el mismo; y la contribución no sólo de los directivos, sino sobre todo de la Administración para posibilitar, crear y potenciar el clima apropiado y los medios para su consecución.*

Las nuevas demandas de los Proyectos Curriculares para poner en marcha la Reforma de la LOGSE (si se quiere emprender ésta de forma coherente con la filosofía que plantean los documentos de la Administración) van a traer como consecuencia inmediata para el equipo directivo la reorganización y la reestructuración de los centros que posibilite el funcionamiento de éstos como núcleos de innovación curricular y de cambio del sistema educativo. Para ello se deberán tener en cuenta:

a) El trabajo en equipo, con espacios y tiempos específicos para ello, mediante la facilitación de la incorporación de todos los miembros del claustro y también de algunos miembros del Consejo Escolar en los grupos, según las necesidades y los intereses.

b) Elaborar un Plan de Formación del Centro en función de las necesidades de formación que vayan surgiendo en los grupos de profesores durante el trabajo en equipo, y que deberán tener como prioridad la aplicación, el desarrollo, la evaluación

y la reelaboración de los proyectos. De esta forma, se debería convertir el centro en un espacio y un ámbito de formación, el más importante; y esta formación habría de traer como consecuencia la solución de los problemas concretos del centro, facilitando la innovación curricular a través de los Proyectos Curriculares.

c) De esta manera, la elaboración de los diferentes diseños de los proyectos se convertiría en el planteamiento de hipótesis sobre modelos de intervención que experimentar, de carácter individual y grupal; y por lo tanto, la actividad del centro se desarrollaría en torno a este proyecto de investigación en la acción, facilitando el equipo directivo los medios de infraestructura y de funcionamiento del centro, a través de la Programación General, o Plan Anual, y del desarrollo de los otros Planes Institucionales (RRI y PEC) y de los órganos colegiados: Claustro y Consejo Escolar.

d) Estas hipótesis sobre los modelos de intervención deben ser discutidas, negociadas, consensuadas y pactadas entre todos, y en todos y cada uno de sus aspectos (análisis del contexto, prioridades, filosofía o líneas orientadoras de los modelos de intervención, fases de temporalización, criterios de evaluación, de promoción, etc.), aunque éstos sean mínimos, que sirvan de «marco constitucional para el funcionamiento del centro», con los que todos se comprometan en su cumplimiento y, por lo tanto, que orienten y enmarquen la actuación de los docentes con los alumnos, fuera y dentro del aula.

e) Todo este proceso de experimentación debe convertirse en un trabajo de puesta en común e intercambio de experiencias y resultados; para lo cual, el equipo directivo deberá coordinar o fomentar que otras personas lo hagan y facilitar el desarrollo de esta fase y la recogida de resultados, creando una dinámica de trabajo en la que cada profesor tenga la posibilidad de ubicarse en varios niveles (área, ciclo o comisión correspondiente).

f) La recogida de datos y la evaluación de estos proyectos deben constituir la base para la *reelaboración de los otros Planes Institucionales y de cada Programación General, anualmente, y, cada dos o tres años, del Reglamento de Régimen Interno y del Proyecto Educativo de Centro*, con el fin de reajustarlos a la dinámica de la innovación curricular y de facilitar el pleno funcionamiento de los Proyectos Curriculares, en continua reelaboración.

Esta recogida de datos sistemática y la reflexión sobre los mismos por todos los agentes de la comunidad educativa deben convertirse en la base de la evaluación del funcionamiento del centro y de su reorganización y reestructuración, según las demandas las nuevas necesidades.

De esta forma, los directivos podrán desarrollar sus funciones con el apoyo de todos; si se considera que sus funciones son encauzar, participar en y ejecutar lo aprobado por consenso y con el compromiso de todos.

Todo ello indica que *estas nuevas situaciones van a provocar nuevas demandas y cambios en la organización de un centro en los siguientes aspectos:*

a) Reestructuración del funcionamiento, de los horarios, de la arquitectura y de la distribución de espacios del centro, entre otros aspectos, para facilitar el trabajo en equipo.

b) Esta reorganización de los horarios de clases, de las reuniones y de los espacios debe ser contemplada y consensuada en el Proyecto Educativo del Centro y en el Reglamento de Régimen Interno (estructuras), ya que no se trata de una situación momentánea o de una actividad espontánea en algunos días muy especiales del año, sino que, por el contrario, se convierte en el proceso permanente más importante del centro. Esta situación o se facilita y se potencia con una infraestructura mínima, o no se producirá.

c) La conversión de un centro, a través de esta reorganización y reestructuración, en un espacio de formación de profesores. De este modo, como *toda organización de alta tecnología, se debe estructurar para posibilitar la formación y su relación directa con el nivel de innovación y de investigación; considerando éste como factor determinante del nivel de calidad de los resultados y del prestigio de la institución y de los profesionales que trabajan en ella.*

d) Esta situación va a demandar que se utilice toda la autonomía que se ha dado a los centros, e incluso más; y los equipos directivos y los profesionales docentes de los centros van a tener que saber aprovecharla y demandar la que necesiten, con el objetivo de poner en marcha verdaderos procesos de evaluación que posibiliten el control de calidad del producto como un servicio público a la comunidad educativa y la sociedad del bienestar, caracterizada por el consumo de calidad y no de cantidad.

e) De esta forma se dará más importancia al tiempo y al espacio necesarios para conseguir un clima propicio para la participación, la negociación, el consenso y el compromiso, a través de procesos grupales de toma de decisiones, como actividad previa a la planificación y el desarrollo de cualquier proceso de organización de un centro y de innovación curricular; haciendo ambos procesos convergentes a través de la formación del profesorado en el centro.

f) Todo ello provocaría la coherencia del modelo y de la concepción que subyace a los diferentes Planes Institucionales, como modelo «socio-crítico» abierto, flexible y de integración de los elementos desde todos sus niveles de concreción.

Sólo una organización y un equipo directivo que tengan en cuenta estos aspectos y busquen la coherencia con los planteamientos institucionales de los proyectos podrán conseguir ese clima relajado dentro de un centro, eliminando muchas de las angustias, tensiones y frustraciones y muchos de los miedos a lo desconocido (Barrio, Domínguez y González Soto, 1990), que, como veremos en el siguiente apartado, se deben más a la falta de formación que a otros factores actitudinales de carácter reaccionario o de gremio.

Un equipo directivo que quiera poner en marcha este proceso de innovación curricular, a través de un Plan de Formación en el centro, necesita crear un clima positivo de relaciones (sistema relacional) entre los profesores y entre los diferentes grupos de presión de la comunidad, que permita y potencie el desarrollo de *actitudes para la participación, el consenso y el compromiso.*

Para ello, el equipo directivo *deberá analizar este sistema relacional (microcontexto), a través de la configuración del claustro, respecto a las actitudes de los diferentes grupos de profesores ante la Reforma, y averiguar cuáles son sus problemas, sus motivaciones, sus necesidades de formación y sus expectativas;* y ello, **COMO EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PREVIA**

a la elaboración del diseño de intervención para el desarrollo de los *Proyectos Curriculares* y de la organización del centro, a través del *Plan de Formación*, como veremos en el siguiente apartado.

II. EL SISTEMA RELACIONAL DE LOS CENTROS Y SU ANÁLISIS COMO ELEMENTO PREVIO A LA ELABORACIÓN PARTICIPATIVA DE LOS PROYECTOS EDUCATIVO Y CURRICULARES DE UN CENTRO (ANÁLISIS DEL MICROCONTEXTO DE LOS CENTROS)

El desajuste entre los modelos de organización de la LODE y de la LOGSE, como hemos descrito en el apartado anterior, representa un indicador de la falta de participación de los profesores, y del claustro, en general, en la elaboración de los *Proyectos Curriculares*.

Uno de los factores que inciden en esta falta de participación de los claustros (consecuencia de este desajuste de los modelos) habría que buscarlo en *el divorcio entre los problemas, las necesidades de formación, los intereses y las expectativas de los profesores y el planteamiento de la Reforma a través de los Proyectos Educativos y Curriculares; lo que ha llevado a aquéllos a percibirla como un cambio que sólo beneficia a la Administración y a un determinado partido político y a verla como una imposición* (Del Moral y Domínguez, 1990).

Por eso, en este trabajo proponemos *replantear el proceso de la puesta en marcha de la Reforma a partir del análisis de los problemas e intereses del profesorado. Para ello propugnamos, como punto de partida, el análisis del sistema relacional de los claustros de profesores como microcontexto de los centros, con el fin de proponer estrategias de intervención de los directivos en la elaboración de los Proyectos Curriculares.*

Este segundo apartado tiene como finalidad fundamentar en una serie de hipótesis y de estudios exploratorios el análisis de diferentes claustros y grupos de profesores para detectar sus problemas, necesidades, motivaciones y expectativas respecto a su actividad docente, con el fin de proponer en el tercer apartado estrategias de intervención.

1. *Bases y fundamentación de las hipótesis y de los estudios exploratorios sobre el sistema relacional de los centros (microcontexto)*

El marco teórico y la ubicación del problema planteado en este trabajo *tendrían en cuenta las siguientes coordenadas e hipótesis:*

Un centro, de acuerdo con el planteamiento de Gairín (1987, 1992), está configurado por tres elementos: los objetivos o planes institucionales, las estructuras y el sistema relacional. Este trabajo se centra en el último elemento, el sistema relacional, por considerar que es el que tiene mayor incidencia en el funcionamiento de un centro, en interacción con los otros dos elementos, y teniendo en cuenta que cualquier modificación de uno de ellos repercute en los restantes.

Desde esta perspectiva, las aportaciones de la concepción «socio-crítica» y de algunos de sus autores más representativos, como Hoyle (1986, 1992), Bates (1985, 1989), Ball (1989), Santos (1991) y Tyler (1991), que consideran el sistema relacional

como un microsistema político, constituirían el marco teórico de referencia. Este microsistema se configuraría a través de la lucha por el poder y el reparto de los recursos, el conflicto de intereses de los grupos y de las personas que lo configuran y la necesidad del pacto y la negociación como estrategias de gestión para la estabilidad dinámica de cualquier organización, con la integración de los elementos estables y dinámicos.

Todo sistema relacional está configurado por un entramado interactivo de causas, significados, símbolos y factores que genera una compleja red de relaciones y comunicaciones.

Esta compleja red de relaciones (sistema relacional) estaría configurada por las que Fernández Pérez (1991) denomina relaciones formales, las informales y la integración de las mismas, o la integración técnica en la misma práctica (la praxis). Dentro de las relaciones formales sitúa el poder, los roles, la burocracia y el organigrama (el mundo interpretativo-simbólico); dentro de las relaciones informales (el mundo socio afectivo), las percepciones afectivas, la comunicación espontánea, el liderazgo; y en la praxis o integración en la misma estarían el oficio y las técnicas de dirección (el mundo de lo fáctico, de lo real, de la gestión y de los resultados).

En esta misma línea, y *profundizando más en el núcleo teórico del problema, el sistema de relaciones como eje de la participación* (sobre el que vamos a desarrollar este apartado), Ferrández (1990), en el campo de las relaciones de un centro, hace especial hincapié en el *clima de una institución*, que define como «la manifestación de lo que en realidad sucede en el centro» (p. 23), que considera el constructo básico de la organización de un centro, y en el que distingue además tres tipos: el clima real, el ideal y el percibido.

Este sistema de relaciones genera, en interacción con él, una compleja estructura y una red de comunicaciones que, como definen Álvarez y Zabalza (1989), *configuraría la cultura organizadora y el ecosistema de los centros*. Para analizar este ecosistema, dichos autores proponen una serie de indicadores o «pistas contextuales» (p. 172), que nos ayudan a detectar el sistema de comunicaciones y de estructuras informales, sus procesos mentales y los modelos de actuación; «estructuras sociales y cognitivas» (p. 201) que, como subculturas (grupos y subgrupos), y a través de su interacción, configuran el sistema de comunicación y de relaciones de un centro.

En relación con la cultura escolar, se han tenido en cuenta el trabajo de San Fabián (1992), para los aspectos de la participación en la organización y sus consecuencias; el trabajo de Sarason (1982) sobre la relación entre cultura escolar y procesos de cambio en la escuela; y los trabajos de Westoby (1988) y Santos (1992) sobre la relación entre el poder y la cultura en una organización.

También se ha de considerar la importancia que Santos (1990, 1991) otorga a los diferentes tipos de comunicación y, sobre todo, la importancia de los significados y códigos socioculturales, como claves para entender el funcionamiento (cultural) real e implícito (oculto) de los mismos y como base para la solución de los problemas a través del conflicto, la negociación y el pacto.

De todo ello se puede deducir que el sistema relacional como constructo interactivo, configurado por una red y un sistema complejo de comunicaciones, significados y relaciones, es el microcontexto en el que hay que buscar los factores que determinan la participación del profesorado en una organización y sus actitudes respecto a la misma.

La búsqueda de estos factores, a través del *análisis de este microcontexto*, se debe realizar teniendo en cuenta unos indicadores o unas pistas contextuales que ayuden a recoger datos y a definir las subculturas de los grupos que configuran la cultura y los mecanismos internos del funcionamiento de este sistema relacional; ha de ser la base de cualquier planteamiento para organizar un centro en función de la participación y el compromiso de los profesores de un claustro y la base, asimismo, de esta participación en el centro para la innovación curricular y el cambio social.

Con este fin hay que tener en cuenta lo que Fernández Pérez (1991) llama la ecología del Proyecto Curricular de un centro o, lo que es lo mismo, cómo se configura un claustro en el momento en el que debe elaborar un Proyecto Educativo o Proyecto Curricular, como es el momento actual, o macrocontexto (que hemos descrito en el primer apartado).

Para ello hemos utilizado una rejilla, del tipo de la de Kelly (1979), que nos posibilitara, basándonos en las teorías de Miskel (1976) y Maslow (1979), buscar mecanismos de funcionamiento interior afectivo (más primarios y cognitivos, más profundos y reflexionados) que nos permitieran conocer las claves de las posiciones, actitudes y conductas de los docentes que forman los claustros y averiguar si los planteamientos individuales eran asumidos por otros compañeros; si se configuraban grupos de pertinencia o de presión subcultural, como lo define Kameda (1992), o diferencias categoriales de grupos, desde la perspectiva de la psicología social, como las define Fischer (1992), que tendríamos que considerar para poder definir estrategias de intervención.

De este modo, un grupo de trabajo configurado por alumnos de la Facultad de Educación de diversos cursos (Adaptación, 5.º curso de Organización y Doctorado; casi todos ellos, profesores en activo de diferentes niveles, asesores de CEPs, directores e inspectores) y un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense nos planteamos un estudio exploratorio que nos *permitiese indagar, adentrándonos de forma cualitativa y participativa, en el complejo sistema de las relaciones de los centros y buscar las causas y los factores de la falta de participación y del escepticismo que está provocando la aparición de los Proyectos Curriculares en los claustros y en los equipos directivos* (inseguridad, desorientación, pasividad, bajo clima de participación y falta de compromiso, en algunos casos, de los docentes y de los equipos directivos).

En el proceso de investigación de este estudio exploratorio se ha utilizado la triangulación de métodos (Denzin, 1978; Bogdan y Taylor, 1986), siguiendo muchas de las pautas de trabajo que han empleado otros autores como Santos (1991) y Sabinon (1991) en el contexto español. Se ha empleado asimismo la triangulación de fuentes de información, métodos, técnicas e instrumentos, etc., aunque, como afirma Santos (1990) en otro de sus trabajos, en muchos de los temas no tenemos ni modelos de experiencias extranjeras que puedan adaptarse, ni suficientes experiencias e investigaciones en este campo en España; lo que también corroboran Álvarez y Zabalza (1989).

En casi todos estos estudios exploratorios se ha comenzado por un estudio de casos, completado con entrevistas y con la elaboración de cuestionarios abiertos, primero, y, posteriormente, semicerrados, que luego han ido ratificándose a través

de entrevistas grupales en cursos realizados con profesores y directivos en servicio y alumnos de la Facultad de Educación y en diferentes cursos de CEPs y Direcciones Provinciales de diversas Comunidades Autónomas, con el fin de saber si ese estudio de casos era sólo aplicable a un contexto, o si, con algunas diferencias y manteniendo lo más básico, era aplicable a otros contextos y a otros claustros no sólo de EGB, Bachillerato y Formación Profesional, sino también de Educación de Adultos.

Los *indicadores o las pistas contextuales* —siguiendo la terminología utilizada por Álvarez y Zabalza (1989)— para analizar ese microcontexto o ecosistema, y que *han servido de base para la elaboración del instrumento de la exploración (cuestionarios abierto y semicerrado), han sido cuatro fundamentalmente:*

a) Los problemas que tienen los profesores en el aula con sus alumnos y con sus compañeros y los equipos directivos en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares.

b) Las motivaciones y los intereses que tienen respecto a su actividad en el aula con sus alumnos, sus compañeros y los equipos directivos.

c) Las necesidades de formación que los profesores perciben en lo referente a su actividad docente, sus compañeros, la elaboración de los Proyectos Curriculares y el desarrollo de la Reforma y la LOGSE.

d) Por último, las expectativas que tienen en cuanto al desarrollo de su actividad profesional, en relación a la LOGSE y en el plano personal.

Para definir estas pistas contextuales se han tenido en cuenta los trabajos de Goffman (1988), Hoftsede (1984) y Kameda (1992), sobre las motivaciones; de Maslow (1979) y Malinowski (1971), sobre las necesidades, y de Katz y Khan (1977) y Fischer (1992), sobre las expectativas.

Los dos primeros indicadores tienen como objetivo saber los intereses y problemas a corto plazo; es decir, aquellos elementos que nos puedan ayudar a definir estrategias de intervención en los claustros y en el sistema relacional de un centro a corto plazo (muchos de estos elementos deberían ser utilizados para diseñar planes de formación en centros, a través de conceptos, procedimientos y técnicas que posibiliten la aparición de actitudes y hábitos para las políticas de formación y de perfeccionamiento a más largo plazo).

Los otros dos indicadores (necesidades de formación y expectativas profesionales y personales), además de servir de contraste respecto a los dos primeros y ayudarnos a reconstruir los procesos mentales y las actitudes que subyacen a muchas de las posiciones y decisiones del profesorado, nos facilitarían el adentrarnos en los tabúes, las creencias y el currículum oculto, que se convierten en las principales resistencias al cambio, y a la innovación, sobre todo, a la flexibilidad de planteamientos y del pensamiento y a su relación con los procesos formativos (Pérez, 1989). Nos pueden servir para definir las estrategias de intervención a largo plazo y como pautas orientativas para buscar las prioridades de las estrategias a corto plazo.

Las necesidades de formación y las expectativas son indicadores que nos pueden ayudar a definir las claves de posiciones menos viscerales, más interiorizadas y, por lo tanto, más profundas, que tienen una mayor repercusión en la toma de decisiones

y en los comportamientos del profesor. Nos pueden ayudar igualmente a definir la cultura y los códigos de comportamiento no sólo del sistema relacional de un centro, sino también del de varios centros y en diferentes contextos, permitiéndonos además configurar grupos en función de subculturas que se puedan diferenciar dentro del microcontexto de un claustro.

2. *Resultados de la investigación: Configuración de los sistemas relacionales de los claustros de los centros respecto a los Proyectos y a la Reforma*

Desde el año 1989 ya se habían realizado estudios exploratorios que tenían como tema central, desde el primer momento, las actitudes del profesor ante la Reforma (Del Moral y Domínguez, 1990). A partir de esas conclusiones se ha seguido avanzando en la misma línea hacia nuevas hipótesis, a medida que se han ido recogiendo nuevos datos y de forma paralela a la evolución de la puesta en marcha de la Reforma en estos tres últimos años.

El proceso se ha ido desarrollando en tres fases y en torno a los tres problemas que nos parecen significativos en cada momento respecto a la puesta en marcha de la Reforma: *a)* las actitudes del profesorado ante el cambio (Del Moral y Domínguez, 1990); *b)* los directivos, sus actitudes y problemas respecto a la organización de los centros según la Reforma (Barrio, Domínguez y González Soto, 1991); *c)* por último, el sistema relacional de los claustros y su participación en la elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares de los Centros (Domínguez y otros, 1992) —problema, este último, en el que nos vamos a centrar en este apartado—.

Para enmarcar el tema y contribuir a una comprensión más detallada de los datos recogidos en esta fase, nos parece oportuno desarrollar algunos aspectos de las conclusiones de los anteriores trabajos, que han servido de base para elaborar las hipótesis del estudio exploratorio sobre el sistema relacional y la participación del profesorado en la elaboración de los Proyectos Curriculares.

En el primer estudio exploratorio se analizaron las actitudes del profesorado respecto a la Reforma (Domínguez, 1991), con una muestra de 49 centros de la Comunidad de Madrid y 638 profesores y profesoras. Las conclusiones a las que se llegaron fueron:

a) En un 80 por 100, el profesorado era consciente del desfase del sistema educativo respecto a las demandas de la sociedad y veían necesarios la reforma y el cambio del sistema educativo.

b) Sin embargo, un porcentaje alto (entre el 60 y el 40 por 100, según los centros, y en determinados aspectos) no estaba de acuerdo con la Reforma que proponía el MEC; e incluso los que estaban de acuerdo (un 30 por 100) la consideraban teórica y con pocas posibilidades de ser llevada a la práctica, aunque apoyaban el planteamiento general.

c) Las opiniones respecto a la Reforma eran más actitudes de carácter visceral que la conclusión de un proceso reflexivo de análisis sobre la misma; y esto se podía corroborar, porque más del 60 por 100 no había leído ningún documento de la Reforma (LOGSE o DCB), y aparecían como factores del rechazo aspectos de claro

matiz reivindicatorio (de tipo económico y de promoción socioprofesional), relacionados con el contexto político en el que se estaba poniendo en marcha la Reforma y con su carrera profesional.

d) Sobre todo, denunciaban que el MEC no había potenciado ni facilitado la participación en la elaboración y en la toma de decisiones respecto a la Reforma, y de manera especial, en los aspectos que concernían directamente a su actividad y a su carrera profesional. En este aspecto parecía que el MEC había creado el clima más idóneo para la indiferencia, cuando no para la pasividad y el escepticismo, o para una cierta actitud agresiva respecto a la Reforma y los documentos, que por entonces empezaban a aparecer.

e) Por último, cabía detectar en cada centro variaciones que se podían relacionar con el nivel de formación. Cuanta más formación tenía un profesor, su actitud y su opinión eran más flexibles frente a la Reforma y el cambio, pero también más escépticas y críticas respecto a su aplicación y sus resultados.

Todo ello nos llevó a proponer una serie de medidas que cambiaran el clima de relación entre la Administración y el profesorado, si se quería poner en marcha la Reforma de forma participativa y con el compromiso y la motivación del profesorado. Por otra parte, nos incitó a buscar más pistas sobre los factores que podían incidir en esta desmotivación y este escepticismo, cada día más crecientes, que ya permitían adivinar la situación actual.

Este primer estudio nos permitió igualmente buscar los factores de esta posición, así como su relación con y su repercusión real en el clima del centro; considerando que esos porcentajes podían responder a grupos de presión o de pertinencia.

La segunda fase, con la aparición de los cursos para directivos del MEC, nos planteó la necesidad de completar el primer estudio exploratorio con otro que versaba acerca de las actitudes y la percepción de su situación por parte de los equipos directivos en cuanto a la Reforma y al proceso de elaboración de los Proyectos Educativos y Curriculares (Barrio, Domínguez y González Soto, 1991).

Aprovechando la impartición de varios cursos de directivos, convocados por el MEC, un grupo formado por directores, inspectores y profesores de Universidad recogió información sobre cómo percibían su situación los directores y, en general, los equipos directivos, ante la presión institucional que les estaba ocasionando el cambio respecto a sus funciones y a la relación con los compañeros.

El estudio se centró en la provincia de Soria; después lo completamos con otros estudios desarrollados en otras provincias (Tarragona, Sevilla y Madrid). En Soria se ha podido hacer un seguimiento posterior.

Las conclusiones a las que llegamos, como consecuencia de los datos recogidos, fueron las siguientes:

a) La Reforma estaba provocando la desorientación y la inseguridad del profesorado; lo que estaba incidiendo directamente en el clima negativo del sistema relacional y, dentro de este sistema, en la comunicación entre los compañeros y el equipo directivo.

b) Los equipos directivos percibían una sensación de aislamiento y la falta de comunicación respecto a sus compañeros, porque, entre otras cosas, no sabían cómo responder a los problemas que les planteaban y, por otra parte, se sentían más presionados por la Administración con la elaboración de los Proyectos Curriculares, ya que esto suponía una serie de nuevas funciones sin que dispusieran de más medios ni de la formación suficiente para responder a estas nuevas demandas.

c) El curso de Equipos Directivos del MEC no respondía a estas nuevas demandas y a los problemas planteados por el desarrollo de la Reforma, tampoco a los problemas reales concretos de cada día de estos equipos directivos.

d) Ellos proponían, para estos cursos, que había que partir de la definición de los problemas y, en función de ellos, desarrollar la teoría como diferentes alternativas de solución de los problemas reales que se les planteaban, posibilitándoles la elaboración de instrumentos para su posterior aplicación.

e) Era unánime la creencia de hacer del centro el espacio fundamental y la unidad básica de formación permanente del profesorado, con planes de formación que respondiesen a los problemas concretos de los profesores de cada centro, si se quería convertir los centros en la clave de la Reforma.

De este trabajo se sacó la *conclusión* de que el punto neurálgico de toda la problemática estaba en el sistema relacional de los centros, donde se creaba el clima negativo del profesorado respecto a la Reforma y se generaba la principal dificultad de los equipos directivos para desarrollar sus funciones; dificultad que se veía acrecentada con la aparición de la necesidad de elaborar los Proyectos Educativos y Curriculares y las nuevas necesidades de formación que la anterior planteaba tanto al profesorado como a los mismos equipos directivos.

Los Equipos Directivos deben constituir la base del cambio y la innovación, ya sea como elementos activos o como factores que contribuyen a potenciarlos o posibilitarlos. Este trabajo explicaba qué es lo que sentían, qué es lo que necesitaban y querían respecto al desarrollo de su cargo y a su formación.

De ahí que durante el curso 1991-92 nos centráramos en un estudio exploratorio sobre cuáles eran las variables y los factores que estaban influyendo en las actitudes del profesorado respecto a la participación, si había diferencias dentro de un claustro, y a qué factores se debían, y si esas diferencias se podían generalizar a un porcentaje alto de los claustros. También se pretendía indagar si *esas diferencias respondían a alguna tipología que permitiese diseccionar el sistema relacional para comprender los significados que configuraban la cultura y las subculturas del profesorado de un centro, como un análisis del sistema relacional (microcontexto) de un centro, con el objeto de definir las bases y orientaciones para la elaboración de estrategias de intervención* por parte de los equipos directivos destinadas a desarrollar los Proyectos Educativos y Curriculares.

El punto de partida fue un estudio de casos que realizamos para saber cuál era la situación del profesorado del claustro respecto a la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro, dentro de los planes de formación subvencionados por los CEPs (el centro era el de Sta. Catalina, del CEP de Majadahonda).

En colaboración con un grupo de profesores del centro, se concibió el proyecto como un plan de ayuda y asesoramiento, pactado y elaborado por todos, con los compromisos correspondientes que debía asumir cada uno para su desarrollo. Este plan se convirtió en una investigación de carácter cualitativo (estudio de casos), a través de la cual se pudo analizar, de forma participativa y en colaboración, la cultura y las subculturas que configuraban el sistema relacional del centro respecto a la elaboración de un Proyecto Curricular.

A partir de este estudio de casos se elaboró la siguiente plantilla, con los resultados obtenidos a través de la triangulación de métodos (las entrevistas, la percepción y las respuestas de los profesores a un cuestionario abierto, elaborado con su participación), sobre los problemas, las motivaciones, las necesidades de formación y las expectativas de los profesores respecto a su actividad docente y a la elaboración de los proyectos curriculares.

Los resultados (de 19 profesores que componían el claustro, rellenaron la encuesta 16) se pueden ver en este cuadro:

	(Dificultan) Aspectos negativos	(Facilitan) Aspectos positivos	
Problemas	<ol style="list-style-type: none"> 1) Motivación de los alumnos (16). 2) Priorizar contenidos (demasiados contenidos) (12). 3) Falta de medios y recursos (8). 4) Coordinación con los compañeros (criterios) (5). 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer el contenido de la Reforma (11). 2) Solucionar los problemas planteados en el cuadro (8). 3) Métodos de trabajo con los alumnos en el aula (7). 4) Coordinarme con los compañeros (4). 	Motivación
Necesidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocer los planteamientos de la Reforma (16). 2) Saber elaborar la programación en el aula (12) y el PCC (4). 3) Mejorar las metodologías que utilizan (5). 4) Varios: evaluación (2). 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Utilidad y aplicación del plan de formación (pedían objetivos y evaluación) (11). 2) Poder trabajar en equipo con sus compañeros (6). 3) Mejorar las condiciones laborales del centro (3). 4) Elaborar el PCC (2). 	Expectativas respecto al plan

Este estudio se realizó en el Centro Público Santa Catalina, de Majadahonda, durante el primer trimestre del curso 1991-92.

Estos datos se contrastaron con los resultados que se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario semicerrado, en el cual se le pedía al profesorado que contestase a estas preguntas y enumerase por orden de prioridad una serie de ítems que reproducían el estudio de casos realizados en el centro de Santa Catalina. En cada una de las preguntas se dejaba un ítem abierto (otros), y se les pedían las razones de su enumeración. El cuestionario se pasó en tres fases (cuestionario abierto, semicerrado y entrevistas a determinados tipos de profesores para ratificar los resultados) en

48 centros (32 de EGB y 16 de Enseñanza Secundaria) de carácter privado (un 20 por 100, entre concertados y no concertados) o público (80 por 100). El número de profesores de la Comunidad de Madrid que contestaron fue de 389 (108 en la primera fase, 257 en la segunda y 24 en la tercera fase).

Los resultados de este estudio exploratorio fueron los siguientes (Dominguez, Casatejada, García y Macías, 1992):

	Aspectos negativos	Aspectos positivos	
Problemas	<p><i>a) Problemas en tu actividad:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Motivación de los alumnos (32 por 100). 2) Excesivo número de alumnos (28 por 100). 3) Diferencias de niveles (problemas de disciplina) (24 por 100). 4) Varios: falta de recursos y medios, coordinación con los compañeros, falta de tiempo para desarrollar los contenidos (16 por 100). <p><i>b) Respecto a la elaboración de los Proyectos Curriculares:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Falta de información y de formación (cursos) (56 por 100). 2) No contestan (22 por 100). 3) Falta de tiempo (16 por 100). 4) Varios: elaborado por el MEC, sensación de imposición o manipulación, continuidad en el centro, etc. (6 por 100). 	<p><i>a) Motivaciones respecto a tu actividad:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) No contestan (34 por 100). 2) Menor número de alumnos (29 por 100). 2) Perfeccionamiento y profesionalización (16 por 100). 3) Conseguir lo que me propongo con mis alumnos (éxito) (12 por 100). 4) Varios: más tiempo, recursos, horarios y reconocimiento social, entre otros (9 por 100). <p><i>b) Respecto a la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro y la Programación del Aula:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) No contestan (33 por 100). 2) Más información sobre la LOGSE (26 por 100). 3) Desarrollo del curriculum y su adaptación al contexto (23 por 100). 4) Varios: continuidad y estabilidad, coordinación y participación y materiales didácticos, entre otros (18 por 100). 	Motivación
Necesidades de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1) Cursos de información-formación sobre la Reforma y los PCC (en horario escolar) (casi el 90 por 100). 2) Más asesoramiento, tiempo, recursos, apoyo e incentivos a la formación. 3) Metodología para la coordinación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ninguna (escepticismo) (41 por 100). 2) Perfeccionamiento personal (mayor dedicación) (32 por 100). 3) Mejora de la calidad, la innovación y el cambio (22 por 100). 4) Varios: racionalización de contenidos, coordinación, número de alumnos, etc. (6 por 100). 	Expectativas profesionales

Este proceso se concluyó en diciembre de 1992.

Asimismo, se aplicó este cuestionario a los profesores de los centros de adultos; primero en unos centros (a una muestra representativa), como cuestionario abierto,

y posteriormente a 17 claustros, como cuestionario semiabierto, y a un total de 65 profesores (representativos de las dimensiones de este tipo de centros: unos, con cuatro o cinco profesores, y otros, con 65; aunque la mayoría tenía entre 10 y 20). En la aplicación de la encuesta colaboraron los equipos directivos de un curso de elaboración del PCC para adultos, como análisis previo de los profesores con los que había que elaborar los Proyectos Curriculares de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Los resultados que a continuación se exponen fueron complementados con la opinión de los mismos equipos directivos y con las entrevistas que realizaron en cada uno de sus centros a los profesores que habían contestado, los alumnos del 5.º curso de Organización. Además han sido corroborados en más de diez Comunidades Autónomas por más de mil profesores de adultos y de equipos directivos, en diferentes cursos en los que se ha aplicado este análisis del sistema relacional como punto de partida para desarrollar la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro (Domínguez, Del Peral y Fernández Curros, 1992).

Los resultados fueron los siguientes:

	Aspectos negativos	Aspectos positivos	
Problemas	1) Heterogeneidad (25). 2) Motivación (captación y abandono) (20). 3) Falta de recursos, tiempo y flexibilidad de horarios (13). 4) Apoyo de la Administración (4). 5) La coordinación con los compañeros (3).	1) La riqueza de los propios alumnos (19). 2) Reconocimiento de la labor que realiza por los propios alumnos (14). 3) Ninguna (12). 4) Otras condiciones para desarrollar la jornada laboral (12). 5) Compromiso social (8).	Motivación
Necesidades de formación	1) Falta de información-formación respecto a la Reforma (25). 2) Elaborar el diseño curricular de adultos (20). 3) Técnicas para coordinarse con los compañeros (11). 4) Adaptar la Reforma a las características de los adultos (9).	1) Ninguna (29). 2) Mejora de la calidad de la enseñanza (18). 3) Desarrollo de una Ley específica de Adultos (10). 4) Compromiso social contra la marginación (8).	Expectativas profesionales

Este proceso de recogida de datos se concluyó en junio de 1992.

Las diferencias son mínimas, si exceptuamos dos aspectos: a) la heterogeneidad de los alumnos de los centros de adultos, que es mucho mayor, y, de ahí también, la riqueza de los mismos como experiencia vivencial para el profesor; y b) el compromiso social de algunos de los profesores de adultos, que eligieron la educación de adultos como un instrumento de cambio social. Lo cual indica que el proceso de socialización durante el proceso de formación es un factor más determinante que el contexto en el que están desarrollando su actividad profesional, aunque ésta sea mucho mayor.

3. *Conclusiones e implicaciones de los estudios exploratorios descritos sobre el análisis de la configuración del sistema relacional: Subculturas que configuran un claustro*

Como consecuencia de estos resultados, se pueden sacar las siguientes *conclusiones* (los porcentajes sólo se utilizan de forma orientativa, puesto que, como es lógico, varían de un centro a otro y en relación con los contextos en los que están ubicados; y no tendría validez ningún planteamiento estadístico):

a) Los profesores, en un porcentaje que asciende al 80 por 100, enumeran como principal problema la falta de motivación de los alumnos, que en el grupo de los profesores de adultos se define como la captación y el abandono de los alumnos, debidos a la heterogeneidad de éstos. El segundo problema es la dificultad para desarrollar los programas, a causa del excesivo recargamiento de los mismos, sobre todo, en contenidos. El tercer problema es la falta de medios y recursos. Para los profesores de adultos, a estos problemas hay que añadir la dificultad de adecuar los horarios a las características de sus alumnos (en algunas zonas rurales este problema se agrava también para los alumnos de EGB y de Enseñanza Secundaria). De forma secundaria, y minoritaria (sólo un porcentaje del 20 por 100, aproximadamente, enumera este problema en primer lugar), aparece en cuarto lugar la falta de coordinación con sus compañeros y la falta de apoyo de la Administración.

b) De estos mismos profesores (80 por 100), un grupo mayoritario (alrededor del 55 por 100 aproximadamente) tiene *motivaciones*. Entre las principales motivaciones de este grupo se encuentran en primer lugar conocer mejor el contenido de la Reforma y el reconocimiento de su labor por los alumnos. En los profesores de adultos, esta motivación es la primera, en coherencia con los problemas planteados y la heterogeneidad de sus alumnos. Un segundo grupo de motivaciones gira en torno a la solución de los problemas planteados (motivación de los alumnos y excesivos contenidos) y el conocimiento de nuevos métodos de trabajo.

Hay otro grupo de profesores (de un 20 a un 30 por 100) que subraya como motivación principal la coordinación con los compañeros y el equipo directivo. Entre los profesores de adultos, ese mismo grupo (tanto cualitativa como cuantitativamente), además de exponer la falta de coordinación con sus compañeros como problema, opina que su motivación más importante es la satisfacción del compromiso social con las clases sociales más desafortunadas o marginadas.

c) Más de un 70 por 100 de los profesores siente como principal *necesidad de formación* mayores información y formación sobre la Reforma y su aplicación, especialmente sobre la elaboración de diseños y la adaptación a su contexto, bien en el nivel de Programación en el aula, bien en los niveles de los Proyectos Curriculares y del Proyecto Educativo de Centro. Debido a la especificidad de la Educación de Adultos, constituye una necesidad percibida con mayor intensidad por los profesores. Otra de las necesidades de formación que expresan como tal es la de conocer metodologías para mejorar las que utilizan actualmente. De un 30 a un 40 por 100, además, necesita una formación que le ayude a coordinarse con sus compañeros.

d) En cuanto a las *expectativas*, apenas un 30 por 100 de los profesores tiene alguna expectativa, y cuando la tienen, es muy general: mejorar la calidad de la enseñanza, trabajar en equipo, mejorar las condiciones laborales y socioeconómicas,

desarrollar los Proyectos Curriculares, y (sólo algunos; no llega al 10 por 100) desarrollar la LOGSE y el cambio del sistema educativo. Un grupo de profesores de adultos (de un 20 a un 30 por 100) expone como principal expectativa el desarrollo del Título III, a través de la aparición de una Ley de Adultos: satisfacer el compromiso social con clases socialmente marginadas.

Todos estos datos nos permiten sacar las siguientes conclusiones sobre la configuración de los sistemas relacionales de los centros en cuanto a la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares (CULTURAS Y SUBCULTURAS):

Como premisa previa se pueden extraer dos tipos de implicaciones: 1) la configuración de los claustros por grupos y las características de éstos de acuerdo con la Reforma; y 2) la necesidad de tener en cuenta el sistema relacional de los centros como punto de partida y eje del funcionamiento de un centro para la elaboración y el desarrollo de los Proyectos (PEC, PCC y P. Aula) para, y en función de esta configuración, la articulación, de forma paralela y convergente, de un Plan de Formación en el centro.

1) En cuanto a la configuración del sistema relacional y de los claustros de los centros, se podría decir que suelen estar formados por los siguientes grupos:

a) Hay un grupo mayoritario (entre un 60 y un 80 por 100), que llamaremos *desinformados*, cuyos principales problemas son la heterogeneidad de los alumnos y su motivación, el exceso de contenidos de los programas y, en menor escala, la falta de recursos y medios y la adecuación de horarios. Este grupo presenta como motivaciones los alumnos, la valoración de su trabajo por los mismos (para los profesores de adultos, la riqueza de los alumnos con los que trabajan y el reconocimiento por éstos de la labor que realizan) y la solución de los problemas de programación y de utilización de metodologías adecuadas. En cuanto a las necesidades de formación, perciben la falta de información y de formación respecto a la Reforma y el saber adaptar los Diseños Curriculares a su contexto y a sus problemas específicos, en los aspectos de programación y metodología. En cuanto a las expectativas, sólo expresan la de mejorar su trabajo y la calidad de la enseñanza, a través del aprendizaje de nuevos aspectos de su profesión útiles y prácticos.

Este grupo suele ser mayoritario dentro de los claustros, y lo llamamos *desinformados* porque no participa debido a la falta de información y de formación; y no porque su actitud sea negativa respecto a la Reforma o a su actividad profesional con los alumnos, sino porque aquélla les plantea una serie de incógnitas y miedos profesionales y personales, provocados, sobre todo, por el desconocimiento o la desinformación sobre lo que les va a suponer la implantación de la Reforma.

b) El segundo grupo, relativamente numeroso (entre un 30 y un 40 por 100 de ese 80 por 100 de profesores desinformados), que llamaremos *DESMOTIVADOS*, es un grupo que tiene los mismos problemas que el anterior, pero que da prioridad a problemas tales como la falta de recursos y medios y la falta de conocimiento de los alumnos o de apoyo de la familia o el ambiente (los profesores de adultos suelen añadir además la dificultad para desarrollar los programas por la heterogeneidad de los alumnos). No tienen ninguna motivación ni expectativas respecto a su actividad profesional, salvo que se les facilite el conocimiento de la Reforma, y que ésta les

solucione los problemas de motivación y de metodología que tienen con sus alumnos en cuanto a las clases (en el grupo de profesores de adultos, en concreto, desarrollar su jornada laboral en unas condiciones especiales). En lo concerniente a las necesidades de formación, reclaman de la Administración que ésta les facilite la formación en horario lectivo y los diseños curriculares ya adaptados a sus necesidades y a su contexto.

Este grupo es el que, apoyándose en el grupo de desinformados, está creando la actitud, mayoritariamente negativa, que se percibe en los claustros frente a la Reforma; pero, a diferencia del otro grupo, a éste lo llamamos DESMOTIVADO, ya que su actitud casi siempre es negativa, por cuanto no surge de una desinformación, sino de una postura actitudinal de carácter vital y profesional previa a todo el proceso de la Reforma.

En este grupo están no sólo los que se han dedicado a la educación como «la menos mala de las salidas», con una actitud de frustración y escepticismo visceral y personal (su número es cuantitativamente mayor en los centros de Bachillerato), sino también aquellos que se comprometieron o realizaron una labor importante en una determinada etapa y se han vuelto escépticos respecto a cualquier propuesta (sobre todo, de cambio). Entre los profesores de adultos, además de este grupo hay otro de profesores de EGB que ha elegido estos centros por el horario laboral o por la ubicación geográfica del mismo.

c) El tercer grupo, que es minoritario (entre un 10 y un 30 por 100 como máximo; puede que sea menor este porcentaje en algunos claustros), es el que llamamos *COMPROMETIDOS Y MOTIVADOS*. Se caracteriza por definir como problemas principales la falta de apoyo de la Administración y la coordinación y el trabajo en equipo con sus compañeros. Su motivación suele ser trabajar en equipo y coordinarse con sus compañeros con el fin de satisfacer sus expectativas de cambio educativo o su compromiso social, a través de la educación, con las clases más marginadas (por esta razón, muchos de ellos eligieron precisamente la educación). Entre sus necesidades están precisamente la de conocer técnicas para generar este trabajo en grupo y el apoyo de la Administración de modo que ésta deje libertad y ofrezca posibilidades para adaptar la Reforma al contexto específico de su centro. Sus expectativas se centran en tener una mayor autonomía para elaborar sus propios Proyectos Curriculares y en que se desarrolle la LOGSE como una reforma para el cambio social y político en virtud de la igualdad de oportunidades y en contra de la marginación. Son profesores, en la mayoría de los casos, comprometidos ideológica y políticamente con una concepción de la educación.

Este grupo, que es minoritario y que lo constituyen los profesionales más comprometidos con la educación, lo llamamos COMPROMETIDO. Son personas que eligieron la enseñanza como profesión y son los únicos con una preocupación y una formación suficientes para entender la Reforma y sacarla adelante, como núcleos dinamizadores de los claustros y de los profesores de un centro.

El principal problema de este grupo es que todas las ilusiones y expectativas que les habían generado el Libro Blanco y el planteamiento de la primera fase de la Reforma en principio no han sido satisfechas; y su postura, además de ser escéptica, se ha convertido en una postura crítica respecto al planteamiento actual de la Reforma, con el que no quieren colaborar o comprometerse.

Estos profesionales son, en su mayoría, los líderes políticos y significativos de los grupos, y su postura suele arrastrar a los otros grupos. Se trata de un grupo que sólo se motivaría si la Administración estableciera un marco socioprofesional motivante y adecuado (mayores autonomía y participación en las decisiones, mayor importancia de la formación en una auténtica carrera de promoción profesional del docente y de apoyo real de la investigación y la innovación curricular, así como mayor trascendencia de las decisiones en materia de educación en la sociedad), más que un marco de carácter económico.

2) De acuerdo con este análisis, *para conseguir la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares, habrá que ofrecer una respuesta a los problemas y a las necesidades de formación de aquéllos, teniendo en cuenta sus motivaciones, necesidades y expectativas y haciendo converger este proceso de innovación curricular con un plan de formación paralelo y una reorganización y una reestructuración de los centros que permitan y potencien esta situación de cambio del sistema educativo.*



El equipo directivo y la nueva triangulación de fuerzas para la participación de los profesores en la elaboración de los PCC (*Necesidad de convergencia y coordinación*)

El triángulo que se muestra representa gráficamente las nuevas necesidades de reorganización de un centro, según la cual es necesario un equipo directivo que sea capaz de «triangular», es decir, en el que confluyan todas las líneas de fuerza: la formación del profesorado en un centro, y en función de las características específicas de dicho centro; la elaboración de los Proyectos Curriculares de forma coherente en todos sus niveles de concreción (innovación curricular); y la organización del centro en función de la configuración de la cultura del sistema relacional del claus-

tro, con el fin de conseguir la participación de los profesores en todas las decisiones del mismo y en sus niveles de responsabilidad y de convertir el centro en un instrumento de cambio para la comunidad educativa a la que presta su servicio.

En coherencia con este planteamiento, y considerando el análisis del microcontexto o sistema relacional del claustro de los centros que acabamos de realizar (el sistema relacional de los claustros configurado por tres subculturas, con sus códigos, significados y lenguajes), *las prioridades y bases para definir estrategias que consigan la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares y Educativo de un centro serían las siguientes:*

a) Configurar los Diseños Curriculares como hipótesis de trabajo o de investigación e innovación curricular en los centros, tanto a nivel individual, del profesor con sus alumnos, como a nivel grupal, de los equipos de profesores por etapa, área, ciclo, etc.

b) El desarrollo de esta innovación curricular de los centros debe ser paralelo y convergente con los Planes de Formación en los propios centros, que respondan y ofrezcan soluciones concretas a los problemas detectados. Esto significa que toda innovación y todo proyecto curricular tienen que partir de los problemas reales que tienen los profesores en el aula, con sus alumnos y sus motivaciones, sus necesidades y expectativas, y hacer de estos proyectos herramientas e instrumentos para la solución de estos problemas que permitan satisfacer intereses, expectativas y motivaciones.

c) Para elaborar un Plan de Formación en Centros y de Innovación e Investigación Curricular que posibilite la participación de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares, hay que tener en cuenta la cultura del sistema relacional de los mismos y la configuración del claustro en función de sus problemas, motivaciones, necesidades e intereses, es decir, el microcontexto de un centro.

d) Por todo ello, creemos que es necesario considerar el sistema relacional (que acabamos de describir) en todos los centros para elaborar cualquier Plan de Formación en Centros y poder hacerlo converger con la elaboración, el desarrollo y la evaluación de los Diseños Curriculares y la puesta en marcha de la Reforma. La configuración de los claustros en función de las características de la cultura y las subculturas del perfil del sistema relacional (que acabamos de referir) nos lleva a *plantearnos las siguientes estrategias de formación e innovación curricular para la participación del profesorado en la elaboración de los Proyectos Curriculares en los centros:*

1) Por parte de la Administración:

- Crear unas bases jurídicas mínimas (Leyes, Reales Decretos, etc.) que permitan el desarrollo y la reestructuración de los centros, posibilitando planteamientos abiertos y flexibles, acordes con la demanda de los Proyectos Curriculares y la autonomía de los centros.
- Generar pautas y orientaciones para el desarrollo específico de Diseños Curriculares en diferentes contextos, con diferentes necesidades educativas y diversos problemas, que ayuden al profesorado a elaborar instrumentos para su aplicación en el aula. Un ejemplo de ello sería ofrecer instrumentos para el análisis de la realidad sociocontextual de un centro, como respuesta a la necesidad de definir las motivaciones de los alumnos de ese centro en términos de variables para la elaboración de diseños curriculares que tengan en cuenta la diversidad. Otro ejemplo sería el plantear la secuenciación como una respuesta a la sobrecarga de contenidos en los programas y el dar prioridad a los objetivos.

De esta forma, el profesorado vería la Reforma como una respuesta de la Administración a sus problemas y no como una sobrecarga que les plantea nuevos problemas.

2) Por parte de los profesores del claustro y del equipo directivo:

- Con todo lo anteriormente expuesto, el grupo de los profesores COMPROMETIDOS podría crear el clima apropiado de participación y compromiso si se motivase y se convirtiese en un grupo de formadores de formadores con los compañeros en su propio centro; generando ellos, de ese modo, la dinámica del Plan de Formación y el desarrollo de los Proyectos Curriculares. Este grupo suele estar formado por los líderes de las estructuras informales y políticas (grupos de presión), quienes, en gran parte, mueven la dinámica de los claustros u ocupan los cargos directivos. El plan de formación para este grupo debería tener como prioridad facilitarles técnicas de dinámica de grupos y de coordinación de planes de formación, así como aportarles la información necesaria sobre la Reforma y los Proyectos Curriculares.
- Este grupo debería generar un plan de información y de formación, con el que se convertirían en dinamizadores y coordinadores de los grupos de trabajo, que se configurarían por centros de interés y que podrían facilitar la información sobre la Reforma al grupo de los desinformados; de esta forma, además, podrían motivarles para que participasen en la elaboración de los Proyectos Curriculares. Para este grupo es necesario que la información de la Reforma se transmita a modo de pautas, orientaciones y, en algunos momentos, recetas para solucionar sus problemas y generar motivaciones y expectativas respecto al Plan de Formación y a los Proyectos Curriculares (como en el ejemplo de motivación o secuenciación que hemos expuesto en el párrafo anterior). De esta forma se generaría un clima positivo en el claustro y en el centro respecto a la elaboración de los Proyectos y a la Reforma.
- El último grupo, el de los DESMOTIVADOS, al cambiar de signo el clima del centro y del sistema relacional, entraría dentro de la dinámica de los grupos de trabajo; aunque sólo fuese por las recetas o los instrumentos que le facilitarían su trabajo o, a veces, por no quedarse al margen del proceso.

Esta dinámica del sistema relacional del claustro facilitaría a los equipos directivos la organización, la estructuración y la gestión de los centros, ante el reto de la Reforma, a través del desarrollo de los Proyectos y la formación de sus compañeros (según las necesidades de cada uno de los grupos) y, de acuerdo con los códigos, significados y subculturas del centro, mediante la ayuda a la participación de los miembros del claustro en la configuración y el desarrollo de un modelo de organización de los centros diferente (cuyas bases exponemos en el siguiente apartado como propuesta final).

4. *Experiencias con directivos para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro. Convergencia de la formación y la participación*

Partiendo de este planteamiento, se han puesto en marcha algunas experiencias con equipos de directivos y profesores.

En el mes de enero de 1993, el Centro Asociado de la UNED de Sevilla, en colaboración con la Junta de Andalucía convocó unas Jornadas-Seminarios Permanentes para la elaboración de Proyectos Curriculares, destinadas a Equipos Directivos y Coordinadores de la Reforma en los centros. A esta convocatoria (que planteaba la

filosofía en la que se fundamenta este trabajo) se inscribieron más de 500 personas. Esta respuesta nos ha permitido generar seminarios permanentes, a diferentes niveles (inspectores, equipos directivos, asesores de CEPs, coordinadores de la Reforma y profesores motivados que quieren informarse), cuya finalidad es integrarse en unos seminarios «interniveles», por zonas, que generen el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de recursos de todo tipo en la elaboración de Proyectos Curriculares de zona (que permitan la coordinación de diferentes centros en distintos niveles).

Otra experiencia, en esta misma línea, se está llevando a cabo en la provincia de Cáceres, con directivos y responsables de Programas de Centros de Adultos. En ella se pretende que estas personas elaboren el Diseño Curricular de Adultos Provincial, en el que se integren diferentes Proyectos Curriculares de Adultos de Ámbito Territorial, y que se experimente dicho diseño en el curso siguiente, con la incorporación del resto de los profesores de adultos en grupos de trabajo promovidos y coordinados por estos directivos, dentro de un Plan de Formación Provincial de Ámbito Territorial. Una de las novedades de esta experiencia es que se ha elegido, para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Ámbito Territorial, la secuenciación por grupos de adultos y niveles en Bloques Transversales en los que se integran diferentes áreas, y no al revés.

Asimismo se están desarrollando otras experiencias de Planes de Formación en Centros, en los que se está consiguiendo que, después de un período de formación e información para todo el claustro de profesores y de preparación diferencial de los directivos para la movilización de sus compañeros, los mismos profesores elaboren de forma «autosuficiente» los Proyectos Curriculares de Centro.

De todas estas experiencias (algunas, concebidas y desarrolladas como un proceso de investigación) esperamos tener datos al finalizar el presente curso 1992/93 que nos permitan seguir avanzando en esta línea.

III. LAS NUEVAS NECESIDADES DE ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO Y LAS NUEVAS FUNCIONES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

Como propuesta final de este trabajo, y en función de los estudios exploratorios que hemos descrito en el apartado anterior, en este apartado exponemos las bases para la *reorganización y la reestructuración de los centros, con el fin de posibilitar el desarrollo de la Reforma mediante la participación del profesorado y la adecuación de los modelos de la LODE y la LOGSE con la integración en uno solo, abierto y flexible, que permita la configuración de los centros y de sus características como eje de la formación y la innovación curricular y del cambio del sistema educativo.*

Todo ello conlleva la necesidad de definir y potenciar nuevos roles y funciones de los equipos directivos, para que sean capaces de poner en marcha y desarrollar este proceso de reorganización y reestructuración de los centros, de gestionarlo y evaluarlo con el fin de reelaborarlo y replantearlo constantemente.

Esta situación presupone para los equipos directivos, asimismo, una reconversión cualitativa de la misma magnitud, si no mayor, que la de los profesores y la del sistema educativo; una reconversión convergente y simultánea, si no anterior.

Con esta finalidad, en este tercer apartado trataremos los siguientes aspectos: las nuevas necesidades de organización que configuren y posibiliten el desarrollo de un nuevo modelo; las necesidades de formación del equipo directivo que demande este nuevo modelo de organización para configurarlo, ponerlo en marcha y consolidarlo; y las necesidades de formación del profesorado que permitan el funcionamiento, la evaluación y la reconstrucción permanente de este modelo como un diseño de organización en continua reelaboración.

1. Nuevas necesidades de organización y de reestructuración de un centro educativo ante las nuevas demandas de la LOGSE

La aparición de los Proyectos Educativos y Curriculares, como hemos visto en el primer apartado, plantea un nuevo macrocontexto a los centros educativos, que se caracterizaría por: *a)* la necesidad de crear una cultura de participación, que significa no sólo opinar e intervenir aceptando el juego democrático, sino también, por parte de los que ostentan la mayoría, aceptar, respetar y tener en cuenta a la minoría, buscando el consenso y el pacto y cediendo en sus «prebendas» con el fin de que la minoría participe y considere también suyo ese proyecto; *b)* la cultura de la participación, del consenso y del pacto sólo tiene sentido dentro de la cultura del compromiso y la responsabilidad, en la que los profesores deben comprometerse con lo pactado y responsabilizarse de sus funciones y de los resultados de las mismas.

Esta nueva cultura de la participación, el consenso y el compromiso es la única que puede crear el clima relacional y permitir el funcionamiento de un centro capaz de responder a unos Proyectos Educativos y Curriculares en los que se potencien los procesos participativos para cada una de las tomas de decisiones, como hipótesis abiertas y flexibles para su experimentación y su continua reelaboración.

Vamos a estructurar la propuesta de reorganización de un centro, considerando los elementos que configuran un centro, según Gairín (1987, 1992): los objetivos, las estructuras y el sistema relacional.

a) Los objetivos: Hasta ahora venían ya definidos y desarrollados por la Administración correspondiente. De esta forma, el profesorado y el equipo directivo lo único que tenían que hacer era ejecutarlos tal como se les había prescrito.

A partir de la aparición de la LOGSE, la Administración define un marco general con diferentes niveles de concreción, plazos de tiempo y áreas de aplicación; lo que Gairín (1990), en el curso de directores del MEC, ha llamado Planes Institucionales (los diferentes Proyectos: el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno, la Programación General o Plan Anual y los Proyectos Curriculares).

Estos planes ofrecen una mayor autonomía a los centros, pero igualmente les exigen una serie de responsabilidades y compromisos en los resultados y, sobre todo, durante el proceso de decisión y a través de la elaboración de los proyectos, les reclaman determinar cuáles son la concepción de la educación y las prioridades que van a servir de marco para toda la comunidad educativa (PEC), la organización del centro (estructuras y cultura) (RRI), el funcionamiento del centro (PG o PA) y la concepción y el modelo de desarrollo curricular (PCC).

Este planteamiento demanda una serie de toma de decisiones que implican largos procesos de deliberación y participación que deben ser prioritarios en la organización y el funcionamiento de los centros, pero asimismo requiere unos conocimientos mínimos o unas técnicas (agilizar estos procesos, hacerlos más operativos, en beneficio de todos) y una estructura que los posibilite, los facilite y los potencie, como veremos en el siguiente punto.

b) Las estructuras: El segundo elemento que configura un centro educativo son las estructuras. Si éstas son cerradas e inflexibles, no se podrá llevar a cabo ningún proceso de toma de decisiones que reelabore constantemente prioridades y estrategias de intervención. Si los objetivos son hipótesis en constante reelaboración, necesitarán también estructuras abiertas y flexibles, definidas en función de la cultura de la comunidad (especificada en las normas de convivencia), y en consecuencia, el Reglamento de Régimen Interno debe ser igualmente un proyecto en constante reelaboración, según la evolución de la cultura del centro, del Proyecto Educativo y de las prioridades y necesidades de la comunidad escolar del centro.

El modelo anterior fracasó cuando se aplicaba a diferentes contextos (véase el ejemplo de la educación de adultos, su organización en centros de carácter formal y la necesidad de adaptarse a la organización de un ámbito territorial). Con unas estructuras abiertas y flexibles no sólo no se entorpecería el funcionamiento de un centro en un contexto específico, sino que además se rentabilizarían al máximo los recursos y se podría responder mejor a las demandas de formación del entorno, facilitando y motivando los planteamientos de innovación y cambio de los profesores.

La estructuración abierta y flexible se puede conseguir con el modelo mixto, frente al del *staff* o el vertical (Gairín, 1990). En este modelo, las prioridades vienen definidas en los planes institucionales, elaborados y aprobados por la comunidad escolar; y teniendo en cuenta el contexto (las características de los agentes que constituyen el Consejo Escolar), se deben definir las funciones de cada estructura y su configuración.

Este modelo *abierto y flexible debe contemplar la integración de dos estructuras convergentes, aunque cada una con sus funciones:* *a)* la estructura participativa, que deberá generar las prioridades y el marco institucional (*Consejo Escolar*), en el cual participan los docentes con los otros agentes sociales, económicos y políticos; *y b)* la estructura técnica de los docentes (*Claustro*), quienes habrán de elaborar, de acuerdo con el marco institucional y con las prioridades, el modelo de intervención curricular (PCC), que implica a especialistas, como son los docentes, para conseguir, como servicio público, las prioridades definidas (PEC) por el Consejo Escolar.

c) El sistema relacional: En este planteamiento, el sistema relacional (concebido como una cultura para la participación, configurada por códigos y significados de los diferentes grupos, comunicación entre ellos y reparto de poder y toma de decisiones) y su dinámica de funcionamiento van a ser los elementos que redefinan constantemente los objetivos institucionales y las estructuras, en función de los cambios en las necesidades y en los intereses de los grupos que lo configuran y del entorno (macrocontexto) en el que está ubicado. En este microcontexto va a influir de forma importante el macrocontexto (en el que se integra), y la interacción de ambos, al ser cambiante y al estar configurada por culturas y subculturas, por códigos, significados,

ideologías e intereses, constituirá la base de los constantes reajustes, del replanteamiento del funcionamiento formal, el percibido y el real, y de la reelaboración de la configuración de los otros elementos de un centro educativo.

Frente al modelo «eficientista», este modelo abierto y flexible *tiene su eje en el sistema relacional y en el cambio de valores y prioridades que genera la dinámica del centro (como toda cultura, es cambiante y evoluciona); y en función de este sistema, se deberán replantear y configurar los otros elementos (objetivos y estructuras) con el fin de adecuarse a la comunidad educativa o entorno (macrocontexto), para conseguir la integración de los dos modelos (LODE y LOGSE) y de las dos esferas de poder (Consejo Escolar y Claustro).*

2. *Nuevos roles y necesidades de formación de los equipos directivos para responder al nuevo modelo organizador*

Las nuevas necesidades de formación vienen determinadas por el nuevo modelo de organización abierto y flexible (que hemos descrito en el anterior apartado), frente al modelo «eficientista».

Esta concepción y perspectiva de la organización de un centro determinan las nuevas necesidades de formación de los equipos directivos (Armas y Sebastián, 1992); fundamentalmente la necesidad de analizar continuamente la realidad cultural de su Consejo Escolar y su Claustro para definir estrategias de intervención (negociaciones, pactos y consensos), potenciando así sus roles no sólo de analista sociológico y psicológico de las organizaciones, sino también de formador de formadores, para ofrecer la información y la formación que generen la participación de los docentes en los Proyectos Curriculares, así como la formación educativa de los demás agentes que intervienen en la comunidad educativa.

Estas necesidades van a potenciar tres dimensiones del rol (y de sus funciones correspondientes) de los miembros del equipo directivo, que, por orden de importancia, serían las siguientes:

a) En primer lugar, la importancia de una persona capacitada para poder generar negociaciones y pactos políticos (como potenció la LODE) puesto que la elaboración de los Proyectos Curriculares son procesos en los que se tiene que potenciar la participación, la negociación, el consenso y el compromiso, por cuanto un proceso de estas características es el único que valida y facilita la definición del **PARA QUÉ** y el **CÓMO** se debe llevar a cabo.

b) Esta dimensión va a tener que complementarse con las nuevas necesidades que plantea la LOGSE. Frente al rol político, surge el rol de formador; es decir, el rol de una persona que conozca los nuevos planteamientos tecnológicos de carácter didáctico que demanda la Reforma y que sea capaz de elaborar, gestionar y evaluar un Plan de Formación del Profesorado en su centro que responda a la especificidad del mismo. Esta dimensión definiría el **QUÉ** de la actividad del equipo directivo.

Como se ha podido ver en el segundo apartado, tanto los profesores como los equipos directivos no saben qué hacer con la Reforma y, por lo tanto, necesitan profesionales que dominen los nuevos conceptos, procedimientos y hábitos de las nuevas tendencias en la intervención educativa; que los informen y orienten y, en

definitiva, que los capaciten para la participación en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares.

La figura del equipo directivo como formador de formadores en los centros y como parte de una cadena articulada con los CEPs y la Universidad es clave en estos momentos para poner en marcha la Reforma, o cualquier cambio en un centro. De su importancia en este sentido se derivan otras capacidades para hacer converger con este plan de formación el desarrollo de los Proyectos y la organización del centro. El conocimiento de unos elementos básicos para elaborar los Proyectos Curriculares constituye, en esta primera fase, la finalidad de la organización y la gestión del funcionamiento de un centro.

c) Por último, se encuentra la capacidad de saber analizar la realidad educativa en la que se va a intervenir, es decir, el complejo tejido sociológico de intereses, convicciones e ideas que configura el centro y su cultura. Esta dimensión puede determinar el *CUÁNDO*, el *QUÉ* y, sobre todo, el *PARA QUÉ* del proceso de participación en la reorganización y la reestructuración de un centro.

La dimensión sociológica de la educación debe configurar la cultura profesional de un centro (complementándose con la psicológica y la pedagógica). Todo profesional debe ser consciente de la importancia de los códigos y los significados que subyacen a cualquier planteamiento didáctico y ha de saber utilizar métodos, técnicas, instrumentos y los indicadores y pistas contextuales que le ayuden a analizar aquéllos como variables que hay que considerar a la hora de definir estrategias de intervención con los grupos de agentes que intervienen en la comunidad educativa o en el Claustro.

Cada una de estas dimensiones de los nuevos roles y de las necesidades de formación del equipo directivo implica una serie de conocimientos o una información básica que debe dominar, unos procedimientos que debe saber aplicar y unas actitudes y unos hábitos que le permitan ser autocrítico y evaluar su actividad con apertura y flexibilidad suficientes para poder cambiar él mismo.

3. *Nuevas necesidades de formación de los profesores para el desarrollo del nuevo modelo organizador. Los planes de Formación en el Centro*

Para que se pueda desarrollar un nuevo modelo de organización hace falta que el equipo directivo no sólo tenga una preparación mínima determinada para organizar y gestionar un centro, sino también que sea capaz de hacer *converger el desarrollo de los Proyectos Educativos y Curriculares con un Plan de Formación en el Centro* que posibilite el desarrollo de este modelo de organización con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, pero, sobre todo, con la participación de los profesores del claustro (de lo contrario, sin el apoyo de todos los agentes, el modelo fracasaría).

Completando el desarrollo de este punto en el segundo apartado, cualquier *Plan de Formación en el Centro* (Imberón, 1989; Del Carmen y Zabala, 1991; Barreiros, 1992) *tendrá que tener en cuenta los siguientes aspectos:*

a) Ha de partir de los problemas reales del profesor con sus alumnos (en el aula y fuera del aula), con sus compañeros y el equipo directivo y con la Administración; de sus motivaciones e intereses, sus necesidades de formación percibidas y sus expec-

tativas profesionales y personales; así como también de sus conocimientos, actitudes y creencias pedagógicas (que hemos descrito en el anterior apartado).

b) Esta situación exige que los agentes formadores *elaboren las teorías como diferentes estrategias posibles de solución a los problemas planteados, facilitando la elección de las mismas, su seguimiento, evaluación, reelaboración e innovación por parte del profesor. De esta forma, la solución de los problemas planteados se convierte en una motivación para seguir el plan de formación ofrecido, creando nuevas necesidades de formación y nuevas expectativas profesionales.* Para ello es necesaria la configuración de equipos mixtos, compuestos por profesores, equipos directivos, CEPs y Universidad, que permitan la integración de la teoría y la práctica.

c) Este planteamiento de los planes de formación debe ayudar a configurar el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares como respuesta concreta, mediante la propuesta de estrategias de solución a los problemas de los profesores con sus alumnos en el aula en un contexto concreto, y como hipótesis de solución que deben ser experimentadas y evaluadas para su reelaboración, a modo de propuestas de innovación e investigación curricular, por los propios profesores. El equipo directivo debe ser capaz de planificar y dar dinamismo al proceso y utilizar, si es preciso, agentes externos de apoyo y asesoramiento.

De esta forma, la problemática de la motivación de los alumnos para los profesores puede ser satisfecha si se elaboran los Proyectos Curriculares adecuadamente; y ello, a través de un buen Plan de Formación que facilite al profesorado los conocimientos y los instrumentos suficientes para analizar las variables «sociocontextuales» del centro y los tipos de alumnos del mismo. La secuenciación, como respuesta al recargo de contenidos de los programas, sería otro ejemplo.

d) La pieza clave de la dinámica de este proceso debe estar en el equipo directivo como agente de cambio y dinamizador del centro (Glatter, 1990). De ahí, la importancia *del análisis del sistema relacional para los directivos si se quiere llegar, a través del conocimiento de los códigos y los significados de la cultura del centro, al consenso y al pacto, para, de esta forma, hacer converger las tres dimensiones del centro: INNOVACIÓN CURRICULAR, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.*

e) El grupo de personas que hemos llamado *FORMADAS* debe convertirse en el grupo generador de la formación y ha de proporcionar la información al grupo de los desinformados, decodificando los Proyectos Curriculares como solución de los problemas reales, creando grupos de trabajo con ellos y facilitando la creación de un clima de participación y de crítica constructiva, frente al clima de indiferencia y pasividad que está caracterizando actualmente a los centros frente a la Reforma. Si *los equipos directivos no saben responder a este reto, siendo ellos parte activa del grupo de los formados, todo este proceso fracasará.*

Para que el proceso no fracase, la Administración deberá crear un clima positivo, de manera que los cargos directivos se conviertan en puestos con prestigio y contraprestaciones profesionales y económicas suficientes. Este clima deberá ser lo suficientemente atractivo como para atraer a profesores que cuentan con determinadas actitudes y cierta cualificación para estos puestos, y dotarles de los medios y recursos necesarios, de carácter formativo, sobre todo (más que de infraestructura y humanos).

Sólo en este clima, los equipos directivos, a través de su rol de dinamizadores de la formación, serán capaces de organizar los centros con el fin de poner en marcha los Proyectos Educativos y Curriculares y de responder AL RETO que plantea LA NECESIDAD DE QUE EL SISTEMA EDUCATIVO SEPA RESPONDER A LAS NUEVAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD Y DEL SISTEMA PRODUCTIVO DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVA. O se responde al reto, o esta reconversión dará lugar a otras alternativas al sistema educativo que respondan a esas necesidades.

Éste es un reto en el que los profesionales de la educación nos estamos jugando mucho más que la sola respuesta a un desfase. Quizá sea ésta una de las últimas oportunidades para que los sistemas educativos sean algo más que una expendeduría de títulos y una guardería para la sociedad.

Formación es mucho más que guardar a un niño hasta los 16 años o expedir un título para acceder a un mercado de trabajo, puesto que si es el sistema productivo el que lo forma, lo formará para lo que necesita y lo adaptará a su sistema socioeconómico. Si eso es así, las posibilidades de defenderse una persona crítica y creativamente ante la amenaza de ser utilizada y manipulada serán mucho menores. El sistema educativo debe mantener viva la capacidad de crítica y la autonomía de las personas frente al sistema productivo y al sistema social de clases predominantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. «Planteamientos institucionales del centro educativo». En las *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- «Elección y aceptación de los directores: Análisis de un estudio empírico». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Álvarez, Q. y Zabalza, M. A. «La comunicación en instituciones escolares». Q. Martín Moreno, *Organizaciones Educativas*. Madrid, UNED, 1989.
- Antúnez, S. *El proyecto Educativo de Centro*. Barcelona, Graó, 1987.
- «Los Consejos Escolares y la Gestión de los Centros Educativos: ¿Ayuda o estorbo?». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Armas, M. y Sebastián, A. «Necesidades Formativas de los Equipos Directivos Escolares en el Contexto de la Reforma». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Ball, S. J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paídos-MEC, 1989.
- «La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.

- Barbera, S. *El proyecto Docente*. Madrid, Edit. Escuela Española, 1990a.
- Barrio, J.; Domínguez, G. y González, A. P. «La presión institucional de los directivos de centros educativos ante las necesidades de cambio». *Actas de la II Reunión Científica sobre Avances del Pensamiento del Profesor*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1991.
- Bates, R. J. «Administration of Education: Towards a Critical Practice», en T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, 1985.
- Bates, R. y otros, *Teoría crítica de la Administración Educativa*. Valencia, Universidad de Valencia, 1989.
- «Leadership and school culture». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla, 1992.
- Coll, C. «DCB y Proyectos Curriculares». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 1989, pp. 8-14.
- Coll, S.; Gimeno, J.; Santos Guerra, J. y Torres Santomé, J. *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, Popular-MEC, 1988.
- Del Carmen, L. y Zabala, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE, 1991.
- Del Moral, C. y Domínguez, G. «Las actitudes del profesorado ante el cambio. Las reformas y la formación del profesorado». Ponencia presentada a la Conferencia *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow 9-13 de septiembre, 1990.
- Delaire, M. y Ordonneau, L. *Equipos docentes. La formación y funcionamiento*. Madrid, Narcea, 1991.
- Denzin, N. K. *A research act: A theoretical introduction sociological methods*. Londres, McGraw Hill, 1978.
- Domínguez, G. «El sistema relacional de los centros de adultos ante la aplicación de la Reforma y la elaboración de los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de Centro», en *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Domínguez, G.; Casatejada, R.; García, J. L. y Macías, J. «Las subculturas del sistema relacional de los centros de EGB ante la Reforma Educativa». Comunicación presentada al *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Universidad de Sevilla 15-18 de diciembre, 1992.
- Escudero, J. M. «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- Fernández Pérez, M. *Evaluación y cambio educativo*. Madrid, Escuela Española, 1989.
- «Innovación en la organización y Reforma cualitativa de la Educación». *Actas del I Congreso de Educación y Gestión: La Reforma Educativa y la gestión de los Centros*. Madrid, Ediciones S. M., 1991.
- Ferrández, A. «La Organización Escolar como objeto de estudio». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- Fischer, G. N. *Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura y ambiente social*. Madrid, Narcea, 1992.

- Franco, R. *Claves para la participación en los centros*. Madrid, Escuela Española, 1989.
- Goffman, J. F. *Les moments et leurs hommes*. París, Le seuil, 1988.
- Gairín, J. «La estructura organizativa en los centros docentes». Q. Martín Moreno, *Organizaciones educativas*. Madrid, UNED, 1989.
- *Planteamientos institucionales de los centros educativos*. Madrid, MEC, Curso de Formación para Equipos Directivos. U. temática 2, 1991.
- «La dinamización del Centro Escolar. Estrategias para la mejora educativa». *Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.
- Gimeno, J. *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- Glatter, R. «La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos». *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.
- Goldhaber, G. M. *La comunicación organizacional*. México, Edit. Diana, 1984.
- González, M. T. *Proyecto Docente*. Murcia, Universidad de Murcia, 1987.
- «El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla, 1992.
- Hoyle, E. *The politics of school Management*. Sevenoaks, Hodder and Stoughton, 1986.
- «Autonomy, collaboration and the process of change». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID. Universidad de Sevilla, 1992.
- Hofstede, G. «Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad?». *Organizational Dynamics*, 1984, pp. 42-63.
- Imbernon, F. *Planes de formación en el centro*. Material multicopiado. Madrid, MEC, 1990.
- Kameda, T. y otros, «Social Dilemmas, Subgroups and Motivation in Task-Oriented Groups: In Search of Optimal Time Size in Work Division». *Social Psychology Quarterly*, 55 (1), 1992, pp. 47-56.
- Katz, D. y Kahn, R. L. *The social psychology of organizations*. New York, Wiley, 1978.
- Kemmis, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. Madrid, Edit. Escuela Española, 1987.
- López, J. A. y otros, *El proyecto educativo*. Barcelona, Onda, 1980.
- Malinowsky, B. *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, Edhasa, 1971.
- Mauri, T.; Sole, I.; Del Carmen, L. y Zabala, A. *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona, ICE-HORSORI, 1990.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Tomos I y II. Madrid, MEC, 1989a.
- *Diseño curricular base. Educación Secundaria*. Madrid, MEC, 1989b.

- *Plan de investigación y formación del profesorado*. Madrid, MEC, 1989c.
- *Curso para la formación de Equipos Directivos*. Madrid, MEC, 1991a.
- *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1991b.
- Moreno, J. M. *Organización de Centros de enseñanza*. Zaragoza, Edit. Luis Vives, 1990.
- Morgan, J. *Imágenes de la Organización*. Madrid, Rama, 1990.
- Popkewitz, T. S. *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Madrid, Mondadori-Akal, 1990.
- Rey, R. y Santamaría, J. M. *El Proyecto Educativo de Centro: De la teoría a la acción educativa*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1992.
- Robins, S. P. *Comportamiento organizacional*. México, Prentice Hall, 1987.
- Sabiron, F. *La evaluación de los centros*. Zaragoza, ICE, 1991.
- San Fabián, J. L. «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, Universidad de Sevilla, 1992.
- Sánchez Alonso, M. *Metodología y práctica de la participación*. Madrid, Popular, 1986.
- Santos, M. A. «El sistema de relaciones de la escuela», en las *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990.
- *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal, 1991.
- «Cultura y poder en la organización escolar». *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla, GID, Universidad de Sevilla, 1992.
- Sarason, S. *The Culture of Schools, the Problem of Change*. Boston, Allyn and Bacon, 1982.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós, 1986.
- Tyler, J. *Organización escolar*. Morata, Madrid, 1991.
- Westoby, A. *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 1988.
- Zabalza, M. A. «Del currículum al proyecto de centro». *Ítaca, I*. Univ. Santiago, Documentos Educativos, 1990.

E S T U D I O S

FERNANDO BÁRCENA ORBE (*)

INTRODUCCIÓN

Muchas veces se ha dicho que en actividades como la enseñanza se provocan situaciones y acontecimientos singulares y únicos. La observación de este dato ha llevado a generalizar la idea de que, debido a la peculiaridad de las transacciones producidas en el marco de la práctica escolar, en general, la actividad educativa está caracterizada por un elevado grado de indeterminación e incertidumbre. Como consecuencia de ello, en los últimos años se ha producido una literatura especializada, relativamente abundante sobre este tema, uno de cuyos principales propósitos ha sido intentar sistematizar nuestro conocimiento acerca de ese supuesto carácter inevitablemente incierto de la tarea educativa (Lortie, 1975; Jackson, 1986; Berlak y Berlak, 1981; Zaret, 1981; Schön, 1983 y 1987; Floden y Clark, 1988).

Las explicaciones de la naturaleza de la incertidumbre en la práctica educativa, sin embargo, varían según los autores, poniéndose también al servicio de objetivos distintos. Algunos consideran que el carácter incierto de la práctica educativa sirve como justificación fundamental y prioritaria de la defensa de la educación como actividad o práctica moral, mientras que para otros lo será como requerimiento lógicamente previo y necesario que nos permita adoptar un enfoque reflexivo y artístico capaz de explicar la naturaleza de la profesión de la enseñanza como práctica que debe mantenerse alejada de cualquier pretensión tecnológica. Así, por ejemplo, suele ser habitual escuchar razonamientos del estilo de los que piensan que la contingencia y la singularidad reales en las que se desenvuelven las acciones educativas invalidan la eficacia lógica de las reglas tecnológicas (Angulo Rasco, 1989, p. 25).

Personalmente considero que plantear las cosas en estos términos es, por lo menos, equívoco, por varias razones. Primero, porque con ello no se explica adecuadamente el carácter propio de la actividad educativa: tan propio de cualquier inter-

(*) Universidad Complutense.

vención pedagógica es realizarla ética y reflexivamente como incrementar los grados de eficacia. Para toda práctica humana, la voluntad de eficacia es inseparable de la ética y la reflexividad de la tarea a realizar. Y, en segundo lugar, porque la descalificación de un enfoque tecnológico para la intervención educativa suele venir presidida por la falsa creencia de que toda tecnología educativa olvida el carácter singular y mudable de los acontecimientos educativos, cuando de hecho esta perspectiva admite que «la naturaleza del fenómeno educativo raramente permite una aplicación mimética del saber elaborado, sino que requiere del análisis pertinente sobre la naturaleza específica de la situación en la que se interviene» (Sarramona, 1991, p. 191).

Sin embargo, me parece no sólo un acierto, sino también un asunto indiscutiblemente necesario, reconocer la existencia de un cierto principio de incertidumbre en la práctica de la educación y en actividades como la enseñanza, porque, hasta cierto punto, de él depende —es decir, de que reconozcamos que existe— la productividad misma de la investigación en nuestro área y el progreso y la calidad del conocimiento pedagógico. Como dicen sobre este punto Novak y Gowin (1988), «la educación es un difícil campo de investigación: si uno espera contribuir al conocimiento humano en este campo, es preciso que crea en lo que está haciendo. La educación es una empresa moral. Las expectativas habituales de la investigación, predecir y controlar los acontecimientos, se ven limitadas por el hecho de que debemos respetar a las personas y su derecho a pensar individual y libremente. Ésta es una de las diferencias fundamentales entre las Ciencias Humanas y las Ciencias Naturales» (p. 188).

Uno de los rasgos centrales de una práctica inteligente lo constituye la capacidad de anticipación. O dicho con otros términos, la capacidad para salir airoso de *situaciones imprevistas*. En el caso de la práctica educativa, este punto es bien claro. Como sistema, la educación es un sistema muy complejo, y en cuanto tal, un sistema necesario. Todo lo complejo se vuelve de algún modo necesario, lo que entre otras cosas significa que posee en sí mismo una finalidad o *télos*: un sentido y una dirección. Lo que ocurre es que esta dirección exige reajuste constante —y de ahí la incertidumbre y la posibilidad de tener que enfrentarnos con acontecimientos imprevistos—, porque la complejidad de la educación tiene como causa final el principio de la libertad, de la que disfrutaban sus principales protagonistas. Por eso el profesional de la educación, en su condición reflexiva, necesita ser iniciado en un aprendizaje anticipatorio y en una preparación para lo impredecible. Pues bien, sólo mediante una mentalidad ética y reflexiva puede el educador atajar en ocasiones lo impredecible, en lo que consiste un acontecimiento futuro —y por tanto desconocido—, pero de probable provocación, tan inintencional como segura.

Existe incertidumbre en educación, y reconocerla significa comenzar a sentar unas bases razonablemente lógicas en un campo en el que las expectativas del determinismo científico —al estilo de un Laplace, por poner un caso extremo— no se cumplen, ya que *debemos* estar muy lejos de suponer —como él creía— que existen leyes similares a las que rigen el Universo, gobernando el comportamiento y la acción humana. En suma, parece sensato suponer que si existe un principio de incertidumbre en la física —que en 1926, y de la mano del físico alemán Werner Heisenberg, llevaría a formular la teoría de la mecánica cuántica—, con mucha más razón aún tendríamos que reconocer la posibilidad de formular un *principio de incertidumbre en educación* (Bárcena, 1992), ya que las situaciones educativas constituyen

fenómenos provocados intencionalmente por las personas, que son las que básicamente hacen que existan.

Mi propósito en este artículo intentará ser una contribución al debate actual sobre la determinación de la *racionalidad práctica de la actividad educativa*. La argumentación que desarrollaré va a concentrarse en la idea de que la consideración de ésta como tarea reflexiva supone reconocer la existencia de ciertas zonas de incertidumbre en la actividad —singularidad, conflicto de valores e indeterminación— cuyo control precisamente conlleva un gran desgaste reflexivo para el educador profesional. Atajar la incertidumbre en la enseñanza, en el marco de una generalizada preocupación por tecnificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reclama el asentamiento de una sólida «estructura cognitiva de reflexión práctica» en los docentes y educadores como punto de partida para una coherente elaboración de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas.

Como cualquier decisión que afecta a otras personas, las decisiones pedagógicas siempre se toman sobre la base de determinados *supuestos «creenciales»*, es decir, supuestos que implican creencias concretas del agente decisor —el educador, en nuestro caso— acerca de lo que son los seres humanos, acerca de cómo actúan y acerca de cuál es el bienestar educativo —personal y social— que en términos generales más les conviene como educandos. Cualquier elección educativa se apoya, en mayor o menor grado, en estas creencias, que por supuesto están establecidas implícitamente, las más de las veces, en la mente del educador. Pues bien, cuanto más se ayuda al educador a explicitar críticamente estos supuestos creenciales, más posibilidades de éxito y eficacia tendrá en su toma de decisiones pedagógicas y en la elaboración de juicios educativos. Una parte integrante del tratamiento reflexivo de las zonas de indeterminación de la práctica educativa la constituirá precisamente esta labor de explicitación crítica de supuestos creenciales de las decisiones.

I. COGNITIVISMO Y DISCURSO PRÁCTICO EN EDUCACIÓN

1. *Algunas implicaciones del cognitivismo en la actividad educativa*

Como resultado del auge de los planteamientos cognitivos en el estudio de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, se han presentado diversas tesis pedagógicas fundamentales —más o menos relacionadas directamente con tal perspectiva— que conviene recordar sumariamente. De entre todas ellas, interesa destacar principalmente las dos siguientes:

1. En primer lugar, la tesis de que el alumno ha de tener, en general, un especial protagonismo en el aprendizaje escolar, y particularmente, ante la cuestión de la construcción significativa del conocimiento, pero justo en la medida en que este proceso no se satisface sólo a partir del establecimiento de una relación individual con el objeto de conocimiento. La influencia del profesor —lo que se ha dado en llamar «ayuda pedagógica»— y, más específicamente aún, el establecimiento de cierto tipo de interacción educativa son un elemento decisivo en la activación de lo que se conoce como *actividad mental autoestructurante*, sin la cual en modo alguno se podría satisfacer el requisito de sistematización y control de los procesos de aprendizaje

significativo (Coll, 1990a, p. 132 y ss.; Pozo, 1989, p. 163 y ss.). De acuerdo con este punto de vista, puede decirse que no existe una relación estrictamente causal entre la enseñanza y el aprendizaje (Fenstermacher, 1989, pp. 150-180). La relación entre ambos procesos tiene necesariamente que pasar —e incidir— en los procesos de pensamiento, expectativas, intereses, etc. del alumno (Reilly, 1989, pp. 9-13; Wittrock, 1985, p. 336 y ss.). La educación, como proceso humano y formal de desarrollo integral, procede así por vías indirectas, en vez de seguir caminos directos. Procede como influencia formal y sistemática hasta propiciar —o, por el contrario, obstaculizar— procesos formativos informales y permanentes en la vida adulta. Afirmar que la educación es acción, como tarea específica del alumno, supone, siquiera implícitamente, admitir esta tesis fundamental.

2. La segunda afirmación hace estricta referencia a la actuación del docente. Lo que en ella se afirma es que el cuerpo de conocimientos o saber pedagógico elaborado sobre la actividad de la enseñanza, y en general sobre educación, en su configuración o articulación teórica, no puede incidir directamente en la actividad que desempeña con la pretensión de dirigirla y provocar los efectos pretendidos. También aquí existe mediación; la mediación de los procesos de deliberación y reflexión del profesor: una modalidad de «pensamiento reflexivo». Como género de saber, el conocimiento regulador de la práctica profesional del profesor debe cumplir ciertos requerimientos fundamentales.

En primer lugar, tiene que participar —como saber almacenado en la memoria— en la regulación psíquica de la actividad y, al mismo tiempo, ser cambiado por ésta, si es que la actividad ha sido integrada personalmente en una cierta estructura cognitiva. En segundo término, los elementos del saber actualizados por el docente —en la repetición de determinadas actividades y actuaciones— tienen que llegar a consolidarse como propiedades o categorías cognitivas personalizadas. Por otra parte, resulta claro que el saber es, simultáneamente, presupuesto y resultado de la actividad; es la consecuencia, y no sólo la condición de posibilidad, de una confrontación activa con la realidad, que en el caso de la enseñanza encontraremos constituida por diversas zonas de indeterminación, singularidad e incertidumbre. Sólo de esta manera el saber educativo —concebido como «conocimiento práctico»— alcanzará la índole de un *plan interior de acción*: «En el plan de acción —escribe Herwig Widlak (1984)— se anticipan el fin y la vía, lo que constituye una importante presuposición de cualquier acción. El saber estructurado en planes se sitúa así en un lugar intermedio entre la representación o teoría y su realización o práctica» (p. 97).

La formación del profesor tiene que ir orientada, de acuerdo con estas ideas, a que éste pueda ir personalizando, en un esquema de pensamiento propio, un saber autorreflexivo, científicamente fundado y crítico, pues ni se resuelve la enseñanza con sólo mirarla, ni se convierte en práctica racional innovadora si no se supera el nivel del pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito. Como consecuencia de todo esto, pueden avanzarse algunas afirmaciones concretas sobre la relación teoría-práctica en el campo de la actividad de la enseñanza. Quisiera aquí destacar tan sólo una: *la inexistencia de una identidad estructural en la situación de aplicación del saber teórico en la enseñanza y en la ciencia*. Así como en esta última la cuestión está en verificar hipótesis y predecir y/o controlar regularidades entre acontecimientos, en la enseñanza la aplicación del saber está orientada a configurar

reflexivamente «situaciones intencionales» (Pearson, 1989, p. 63 y ss.; Smith, 1988). En la enseñanza no es posible, bajo el modelo de verificación de hipótesis, comprobar la veracidad de las teorías. Éstas se producen desde el exterior de la situación en la que ulteriormente debe aplicarlas el profesor. No hay, por tanto, una relación de estrecha dependencia causal —y lógicamente necesaria— entre teoría y saber de la acción (o reglas). Lo que esto significa, en última instancia, es la necesidad de que el profesor aprenda a moverse por los caminos de la reflexión, tanto sobre la práctica como sobre la teoría.

También aquí —como en el caso de la tesis anterior— afirmar el carácter de la intervención educativa como acción exige tener que admitir que la naturaleza del hecho educativo impide una aplicación mimética del saber elaborado, ya que ninguna ley científica puede, de inmediato, convertirse en dirección práctica reglamentada. Especialmente a través de procesos deliberativos y de reflexión sobre la acción, el profesor debe asegurar el ajuste contextual de los principios teóricos de explicación y regulación de la actividad.

Por consiguiente, así como la explícita voluntad del profesor de incidir en el alumno para provocar su actividad mental autoestructurante no niega que en última instancia deba ser éste quien *actúe* como protagonista del proceso de construcción significativa del conocimiento —es decir, que aprenda por *reestructuración*—, el reconocimiento de la existencia de un conocimiento práctico, como regulador inmediato de la acción pedagógica, tampoco contradice el principio de la primacía del orden cognoscitivo —de la teoría— sobre el operativo. La «práctica» tiene una preeminencia en la actuación docente en diversos sentidos, y básicamente como un modo cognitivo específico y singular de intervenir pedagógicamente en el transcurso del proceso educativo. Esta idea ha consolidado la convicción de que la práctica de la enseñanza, y en general la actividad educativa, consiste básicamente en una tarea cognitiva de reflexión práctica. A continuación, pasaremos revisión a algunos de sus desarrollos más importantes.

2. *El planteamiento reflexivo de la acción educativa. Algunos desarrollos teóricos*

No son pocos los autores que han querido ver, en ideas como las expuestas, una cierta imposibilidad para que un conocimiento especializado y estandarizado —al estilo del conocimiento tecnológico— controle la práctica educativa. Es la duda acerca de la existencia de un saber profesional sobre educación suficientemente dotado de principios, leyes, normas y rutinas como para asegurar un autocontrol técnico de la práctica educativa. «La práctica —comenta en este punto Gimeno Sacristán (1989), refiriéndose a la enseñanza— es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y, además, compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos» (p. 206). Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio explicativo y regulador de la práctica. Según unos autores, esto se debe a que la tarea educativa es un proceso de codeterminación entre varios sujetos. Son acciones que forman procesos en los cuales el predominio de un modelo de racionalidad técnica traería como resultado la imposición a los procesos educativos de una certidumbre de la que carecen por principio.

En opinión de J. Schwab (1978), actividades como la enseñanza constituyen tareas prácticas que implican un flujo constante de situaciones problemáticas que mueven a los educadores a elaborar juicios, cuyo objetivo principal es permitir la transferencia de valores generales a situaciones singulares, lo que exige una modalidad específica de indagación: la *deliberación práctica*. La propuesta curricular de este autor había surgido como réplica a las tesis de la influyente obra de Ralph Tyler (1973), *Basic principles of curriculum and instruction*. Para Tyler, la educación no constituía un fin en sí mismo, sino un medio para la consecución de fines preestablecidos y concretados como objetivos de aprendizaje. Si lo que se buscaba era una directriz práctica que orientase el desarrollo curricular y la actividad de la enseñanza, entonces estos objetivos debían formularse de modo que expresasen una conducta terminal en el alumno, observable y evaluable por el profesor al término del proceso.

Este planteamiento tuvo dos importantes clases de efectos. El primero consistió en que, de acuerdo con la racionalidad impuesta por el modelo de Tyler, las cuestiones sobre los fines de la educación y los valores debían ser resueltas previamente al desarrollo curricular. Este tipo de problemas iban siendo concebidos más como una cuestión técnica, de una particular técnica —esto es, el curriculum concebido como medio para un fin—, que como un problema práctico de reflexión y de discusión crítica. El segundo efecto, concomitante con el anterior, cristalizó en la separación social de ámbitos de actividad. El especialista trabaja en desarrollo curricular y actúa fuera del contexto práctico donde el educador ulteriormente tendrá que aplicarlo; este último se limitará a un pasivo ajuste, sin participación alguna en su elaboración. La conjunción de ambos efectos originaba graves problemas, justo en la medida en que instituciones como la escuela iban siendo pensadas como empresas que organizar gerencialmente.

Joseph Schwab se opuso firmemente a estos planteamientos. En su opinión, una excesiva confianza en el modelo de objetivos ignoraba el grado en que la enseñanza y el desarrollo del curriculum constituían formas de actividad práctica requeridas de reflexión, elaboración de juicios prácticos y arriesgadas tomas de decisiones. En opinión de Wilfred Carr (1989), defender este nuevo planteamiento supondría «reconocer que la educación es esencialmente una actividad moral relativa a la promoción de valores humanos e ideales sociales. También supone reconocer que, como todas las actividades formadas moralmente, la enseñanza es un proceso flexible y abierto que no puede ser regulado y controlado por la aplicación de principios técnicos y normas. Verdaderamente, desde una perspectiva práctica, la única clase de desarrollo curricular congruente con una visión de la educación como actividad moral es la que ayuda a los profesores informados a hacer juicios prácticos sobre lo que deben hacer en una situación concreta» (p. 22). Así pues, la enseñanza o la elaboración y determinación del curriculum se suponen, bajo estas consideraciones, asuntos que tienen bastante menos que ver con la aplicación técnica de reglas que con la capacidad para ajustar valores éticos a situaciones humanas problemáticas. En este proceso, la deliberación desempeña un importante papel, aunque no es en absoluto fácil de llevar. Las «situaciones-problema», señalaba Schwab (1978), «se manifiestan en la conciencia; pero el carácter del problema, su formulación, no. Ese carácter depende del ojo perspicaz del espectador» (p. 316). Así pues, «la deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden

ser importantes, debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los *desiderata* del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones, si tales consecuencias les afectan. Entonces tendrá que sopesar sus costos y consecuencias y elegir no la alternativa correcta, porque no existe, sino la mejor» (*ibid.*, p. 318).

De acuerdo con estas ideas, la práctica educativa, la actividad de la enseñanza y otras modalidades similares de intervención pedagógica son, hasta cierto punto, singulares *artes prácticas*. Para Lawrence Stenhouse (1987), un firme defensor de la enseñanza como actividad artística, «las ideas y la acción se funden en la práctica (...). En el arte las ideas son comprobadas en la forma por la práctica. La exploración y la interpretación conducen a una revisión y a una acomodación de idea y de práctica (...). Así es la enseñanza. No se trata de un mecanismo que funcione rutinariamente o de una gestión regida por la mera costumbre» (p. 138). Es una actividad cuyo desarrollo exige la puesta en práctica de todo un *proceso* en el que los fines y los medios se vinculan intrínsecamente por lo que Peters llamó «principios de procedimiento» (Peters, 1966, 1969, 1977). Desarrollar el currículum y decidir su contenido es, para Stenhouse, interesarse por el propio desarrollo profesional y, a la vez, denotar que se está ya inmerso en él. Pero justamente este desarrollo profesional tiene que basarse en la investigación y la indagación sistemáticas, dentro de las cuales los educadores aprenden a reflexionar sobre la práctica para usar los resultados de sus reflexiones en la mejora y el diseño de una actividad incierta.

En el libro *The reflective practitioner*, publicado en 1983 por D. A. Schön, se destaca esta naturaleza eminentemente reflexiva de las profesiones en las que no parece viable una aplicación total del modelo de la racionalidad tecnológica: «Estas zonas indeterminadas de la práctica —incertidumbre, singularidad y conflicto de valores— escapan a los patrones de la racionalidad técnica —explica Schön—. Cuando una situación problemática es incierta —declara este autor— la resolución del problema técnico depende de la previa construcción de un problema bien formulado; lo que en sí mismo no es una cuestión técnica.» Estas zonas de indeterminación nos sitúan más allá de los límites convencionales de la práctica profesional. Las situaciones «profesionales», cargadas de incertidumbre, piden un examen más profundo de la clase de aprendizaje que podemos obtener —y que es necesario desarrollar— incluso en el transcurso del desarrollo de la actividad. A esta índole del saber la llama Schön *artistry*. En su específica aplicación a la práctica de la enseñanza, sus implicaciones concretas son —a juicio de Louis J. Rubin (1985)— las siguientes: «a) elección de fines educativos dotados de elevado valor, b) uso de formas imaginativas e innovadoras para el logro de estos fines, y c) la consecución de tales fines con gran destreza y habilidad» (p. 16).

Para Schön (1983), «desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica es un proceso de *resolución* de problemas. Los problemas de elección y decisión se resuelven mediante la selección de aquellos medios más adecuados para alcanzar los fines ya establecidos. Con este énfasis en la resolución de problemas —añade— olvidamos la *identificación* de los mismos, el proceso por el cual definimos la decisión a tomar, los fines a conseguir, los medios que deben elegirse. En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan acabados al práctico. Deben construirse a partir de los materiales de las situaciones problemáticas complejas, preocupantes e

inciertas. En orden a convertir una situación problemática en problema, el práctico debe hacer una cierta clase de trabajo. Debe dotar de sentido a una situación incierta que inicialmente carece de él» (pp. 39-40). Dentro de este proceso de «identificación de problemas» *nombramos* las cosas que vamos a atender y enmarcamos el *contexto* en el que trabajaremos. En este sentido, el modelo de la racionalidad técnica es inapropiado por diversas razones: 1) porque la asunción de que el conocimiento profesional puede ser producido al margen de la situación en la que tiene que ser aplicado, olvida el grado en el que tal conocimiento está socialmente estructurado y encajado dentro del contexto de una comunidad mayor de profesionales e influjos institucionales; y 2) con su olvido del modo habitual de trabajo de los profesionales, la racionalidad técnica tiende a soslayar que éstos actúan mucho más sobre la base de un conocimiento tácito e informal que por la aplicación sistemática de un conocimiento teórico-técnico acabado. El saber del profesional es un conocimiento práctico y, específicamente para la práctica educativa, las situaciones en las que pueden aplicarse principios teóricos difieren notablemente de las que son apropiadas para verificar hipótesis científicas. La aplicación de la teoría en la práctica científica no es asimilable a la aplicación de la teoría en la práctica educativa, dentro de la cual sus fines —como ya vimos en el primer capítulo— no gozan de consenso generalizado y piden revisión.

La racionalidad técnica, en fin, no acierta en su esfuerzo por dotar a los profesionales de prácticas inciertas y divergentes de la competencia apropiada. En esencia, la propuesta de Schön supone una explícita afirmación de que la realidad está nuclearmente vinculada al proceso mismo del conocer, a *cómo* se conoce. El conocimiento —proceso esencialmente dinámico— es concebido en términos de una «construcción progresiva». Según hace notar Coll (1990b), la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje se organiza básicamente en torno a dos ideas fundamentales, que también parecen encontrarse en los planteamientos cognitivistas del autor americano. Por una parte, que el sujeto que aprende —educador, como profesional, o educando, como alumno— es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, de modo que se hace necesario prestar suficiente atención al principio de actividad, entendido no como un acto de descubrimiento individual sin referencia alguna a la influencia exterior. En segundo lugar, la actividad mental constructiva del sujeto se aplica a contenidos que ya se poseen en cierto grado mayor o menor de elaboración. Para toda actividad los hábitos y rutinas prerreflexivas son elementos esenciales que posibilitan ulteriores aprendizajes. Los nuevos conocimientos deben anclarse en los saberes que ya se poseen.

Pues bien, a Schön le preocupa especialmente un punto de vista del conocimiento profesional que es cercano a este enfoque constructivista, y según el cual la atención principal debe prestarse a los *procesos* que caracterizan la construcción del conocimiento. De este modo su atención principal se concentra en las «acciones» del agente profesional, de modo que, finalmente, todos los esfuerzos acaban orientándole a la determinación del *conocimiento en la acción* —una forma de conocimiento práctico— que construyen los profesionales reflexivos cuando trabajan, y dentro del cual, ocupa un lugar central lo que Dewey (1989) denominó «pensamiento reflexivo».

En *How we think*, lo definió en los términos siguientes: «Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia

o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (p. 25). Como tal, el pensamiento reflexivo no es meramente una cadena secuencial de ideas, sino una *consecuencia* u ordenación consecutiva de ideas en la que cada una de ellas determina a la siguiente, convirtiéndola en su resultado. Cada fase del pensamiento reflexivo tiene un sentido y se dirige a un punto, y por eso «apunta» a una conclusión. De acuerdo con esto, el pensamiento reflexivo cubre distintas fases: *a)* Un estado de duda o perplejidad —una cierta controversia— en el que justamente se origina la indagación deliberativa. Esta forma de investigación está animada por la búsqueda de materiales, datos o puntos de información capaces de contribuir al esclarecimiento del problema. La reflexión será mayor —aumentando también su propio desgaste— cuando el estado de duda se dé u ofrezca en una situación cargada con incertidumbres no estructuradas o externas a la acción. Por ejemplo, un conflicto axiológico entre fines educativos o metas pedagógicas, planteado por la interferencia de ciertas decisiones de los padres con respecto a la educación de sus hijos. *b)* Un proceso operativo de estudio e investigación orientado por la búsqueda y consecución de objetivos concretos que se han descubierto como óptimos para esclarecer el problema. Es el momento que ha de terminar en la elaboración de algún juicio final, en una toma de posición y alguna decisión concreta.

Ambas fases son igualmente importantes. No obstante, hay que resaltar la relevancia de la primera, pues en muchas ocasiones se ha venido defendiendo, a partir de la consideración de la acción educativa como actividad práctica, que la única fuente de teorización relevante para los educadores son los llamados «problemas prácticos». Esta afirmación contradice el principio de la primacía —y correspondiente autonomía— del orden cognoscitivo sobre el práctico u operativo. Dewey muestra, por el contrario, lo que ya vio Aristóteles; a saber, que también es fuente de teorización —como momento estrictamente teórico que es, y no práctico— esa especie de duda acompañada de intriga en la que consiste la perplejidad. Es un «querer saber» previo, pero en cualquier caso acompañante, del «querer hacer» una actividad con conocimiento de causa.

Dewey aborda un punto especialmente interesante en su exposición y tratamiento del pensamiento reflexivo, referido a las actitudes éticas necesarias para provocarlo. En primer término, la *apertura de mente*. Por tal hay que entender «un deseo activo de escuchar a más de una parte; de acoger los hechos con independencia de su fuente; de prestar atención, sin remilgos, a las posibles alternativas; de reconocer la posibilidad de error incluso de las creencias que más apreciamos» (p. 43). Apertura de mente exige, pues, el «principio de escucha activa» que ya hemos identificado anteriormente. Es una verdadera actitud ética aquélla que nos permitirá evitar querer reproducir nuestras convicciones en los demás, haciendo que éstos las asuman con compromiso inquebrantable e inamovible. Comentando estas ideas de Dewey, observa Zeichner (1987) que su valor consiste en el hecho de que «la reflexión entraña un equilibrio entre la referencia a la autoridad y la referencia al hecho empírico, y un equilibrio entre la arrogancia que rechaza a ciegas y el servilismo que acepta también a ciegas» (p. 175). En suma, se trata de una actitud que mueve a una voluntad de conocimiento real.

La segunda actitud es el *entusiasmo*. El entusiasmo es una propiedad o categoría básica de la «motivación intrínseca»; algo, por tanto, interno, estable y controlable. Es

la causa de un pensamiento unitario —en vez de dividido—, una actitud que sabe aunar el interés, la atención y el esfuerzo en el ejercicio de una actividad cuyo desarrollo implica o supone la aplicación de determinadas estrategias cognitivas con el objeto de mejorar la habilidad de su ejecución dentro de su mismo proceso.

La tercera actitud es la *responsabilidad intelectual*. Responsabilidad es capacidad de respuesta, capacidad para responder, en este caso, de las consecuencias que lógicamente se deducen de una determinada proposición: «Ser intelectualmente responsable —dice Dewey— quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias» (p. 44). También asegura una comunicación y un diálogo significativos, sobre todo en áreas de contenido especialmente controvertido.

II. LA INCERTIDUMBRE COMO PRINCIPIO DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Según Dewey (1966), el punto de vista moral se hace especialmente evidente ahí donde surge una diferencia entre lo mejor y lo peor, es decir, allí donde, existiendo incertidumbre, no hay más remedio que elegir entre cursos alternativos de acción y decidir: «Reflexionar sobre una acción significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es el mejor» (p. 254).

De acuerdo con estas ideas, se puede admitir —a partir de la consideración de la enseñanza como un «problema práctico» (Gauthier, 1963)— que esta actividad se encuentra presidida por un cierto *principio de incertidumbre*, cuyo reconocimiento supone asimismo subrayar su naturaleza predominantemente reflexiva.

En efecto, la realización de toda práctica educativa precisa unas adecuadas *organización y gestión*. En sí misma, esta actividad es una práctica social compleja, y supone actos de comunicación e interacción recíprocas entre diversos agentes. Es un modo de asociación entre personas que organizan sus acciones y tareas orientándolas a determinados propósitos educativos.

Ahora bien, similarmente a lo que acontece con otras prácticas socialmente establecidas y complejas, también en la actividad educativa el motor del cambio y la innovación depende de una clase especial de tecnología —la *tecnología intelectual* o «cognitiva», podríamos decir— que incluye referencias a la planificación, a la ordenación y a la coordinación. Cada vez más, se percibe la medida en que el correcto desempeño de la tarea educativa exige realizar tareas sustancialmente intelectuales, como las de diseño, análisis, formulación de juicios, toma de decisiones, etc. Realmente hay una primacía del conocimiento, y más concretamente del conocimiento teórico, al que se reconoce como el más importante a la hora de organizar la innovación racional y el cambio en educación. Éste es un posible modo de justificar la primacía del orden teórico sobre el operativo en la ejecución de tareas prácticas como la actividad educativa. Sin embargo, esta primacía no nos debe confundir. Primacía significa aquí correcto planteamiento teórico de las cuestiones prácticas, las cuales en

cualquier caso exigen *capacidad de ejecución*. Será en relación con ésta como el conocimiento práctico —artístico o bien moral— encuentre su adecuado lugar y preeminencia; una preeminencia necesaria para atajar las zonas de indeterminación de la práctica educativa.

En efecto, tal y como ocurre en la base de toda organización humana y social, la práctica educativa se compone de estructuras de acción que aseguran la reproducción irreflexiva —hábitos establecidos por la repetición de tareas— de propiedades estables, liberando determinadas fuentes de atención para el tratamiento de lo que se conoce como *incertidumbre*, que podríamos definir genérica y provisionalmente como el resto de conocimiento y/o información, ausente para la ejecución de una actividad (Eraly, 1988, p. 56).

En efecto, cuando para una situación dada se carece de recursos y procedimientos que aseguren su despliegue y su desarrollo exitoso, se requiere realizar un trabajo reflexivo encaminado a la producción de nuevas respuestas. Desde luego, toda acción está compuesta de operaciones reflexivas centradas en la incertidumbre de la situación y de rutinas irreflexivas que se corresponden con las propiedades estables del contexto. En este sentido, toda acción necesita que se desarrollen secuencias rutinarias —determinadas rutinas y hábitos—, pues, en parte, el tratamiento de la incertidumbre depende del establecimiento de programas de acción ya existentes. Por ello, *el hábito y las rutinas constituyen la condición de aprendizajes ulteriores y del desarrollo de formas nuevas*. Ninguna acción es absolutamente nueva y reflexiva, sino que, por el contrario, se sustenta en la reproducción de secuencias de acción previamente adquiridas.

El reconocimiento de la existencia de la incertidumbre ha sido una de las grandes aportaciones a la hora de determinar los límites de las expectativas habituales de la ciencia —predecir y controlar regularidades entre acontecimientos— en el estudio de la acción y la conducta humana intencional. Por eso, referirse al *principio de incertidumbre en la educación* es sumamente pertinente para una adecuada caracterización y el tratamiento de la actividad educativa, que, si por algo pasa, es por tener que conformarse como tarea suscitadora de situaciones educativamente intencionales (Pearson, 1987, p. 65 y ss.).

Cuanto mayor es el grado o la cantidad de incertidumbre, mayor es el desgaste reflexivo del agente. Ahora bien, el tipo y la naturaleza de la incertidumbre varían según se trate de actividades que comporten un mayor o menor índice de innovación, investigación y teorización. Puede así afirmarse que en actividades y prácticas como la enseñanza, donde cada vez con mayor insistencia se aprecia la necesidad de profesionalizar a los profesores para que adquieran no sólo más autonomía profesional, sino también un mayor compromiso teórico y de investigación en su trabajo, como requerimiento práctico de su propio desarrollo profesional, el tipo de incertidumbre de la que hablamos no es sólo una *incertidumbre estructurada*, sino sustancialmente una *incertidumbre no estructurada* (Eraly, 1988, pp. 56-57 y 159-173).

En efecto, la «incertidumbre estructurada» es interna a una estructura de acción y típica de prácticas en las que sus miembros disponen ya de recursos y conocimientos apropiados, sean tácitos o formalizados. Por su parte, la «incertidumbre no estructurada» es característica de las situaciones singulares en las que el individuo no dispone aún de una forma clara de conocimientos o recursos apropiados para atajarla. Es el tipo

de incertidumbre que exige la presencia de un cierto volumen de hábitos ya adquiridos, pues, como hemos dicho, la acción comporta a la vez una operación reflexiva centrada en la incertidumbre de la situación y rutinas prerreflexivas correspondientes a las propiedades estables del contexto donde se actúa. El hábito, en efecto, es la primera condición de posibilidad para la adquisición de ulteriores aprendizajes y para el desarrollo de formas nuevas —innovadoras— de actuación. La incertidumbre no estructurada, en suma, exige no sólo intuición, sino también el género de conocimiento práctico, mediador entre pensamiento y acción; aquél que nos permite aplicar a los casos singulares los principios de acción formulados desde la universalidad de la teoría.

El reconocimiento de la existencia de este principio de incertidumbre tiene diversas consecuencias para la investigación de la naturaleza y el carácter de la práctica de la enseñanza. La primera, que ha tenido que quedar clara ya, es que referirse a la mejora y al desarrollo de esta actividad exige que necesariamente acentuemos la condición reflexiva y crítica del trabajo profesional de profesores y educadores. Como profesionales, los educadores no limitan su actuación a la ciega aplicación de principios pedagógicos. Aun reconociendo la primacía del orden cognoscitivo sobre el operativo —tesis que inicialmente no podría aceptarse desde planteamientos antiintelectualistas cercanos a Gilbert Ryle (1969)— está claro, sin embargo, que el modelo teórico capaz de dirigir concretamente la acción no es el «modelo ideal», sino el «modelo posible», es decir: aquél que las circunstancias hacen viable. La enseñanza es, sin duda, una tarea práctica, pero tan malo para ella es que el profesor se emborrache de planteamientos teóricos desconectados de las realidades donde debe actuar y decidir, como que limite su visión teórica a lo urgente, evitando apreciar lo importante. El profesor, y especialmente cuando asume un compromiso moral realmente educativo en su tarea, puede de hecho dejarse aconsejar desde la teoría, aunque finalmente tenga que aprender que es él quien debe decidir lo que en cada caso hay que hacer. Por eso los resultados de la teoría y de la investigación educativa tienen que incidir en su pensamiento, permitiendo de esta suerte construir un pensamiento y mentalidad educativa propia, como dispositivo y palanca de crecimiento de un pensamiento eminentemente reflexivo y abierto. Como supo ver con claridad T. F. Green (1976, p. 252), el valor real de la investigación pedagógica para la práctica educativa es —o ha de ser— la ayuda final que sus resultados presten a los razonamientos prácticos del educador.

Pero la presencia de la incertidumbre en la modalidad de actividades como la enseñanza no supone sólo la afirmación de su condición reflexiva. Asimismo exige incrementar, en los profesores, su capacidad de enjuiciamiento ético y de comprensión moral de la actividad mediante una sólida *estructura cognitiva de moralidad*. Tal estructura exige el asentamiento de un pensamiento pedagógico práctico específicamente orientado a la regulación de los procesos de deliberación, de formulación de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas mediante diversos *principios éticos de procedimiento educativo*. La *profesionalidad* del docente se muestra, en efecto, en su habilidad moral para elaborar juicios educativos capaces de dar sentido y orientación ética general a su voluntad de eficacia pedagógica (Bárcena, Gil y Jover, 1990).

Como tal, este juicio es un «juicio práctico»; de la clase de juicios cuya correcta elaboración debe pasar por tres momentos fundamentales:

1. Un «momento cognitivo», encaminado al conocimiento y establecimiento de los principios generales de actuación.

2. Un «momento operativo», que se encuentra principalmente dirigido a mejorar la habilidad para la aplicación de principios generales a casos singulares; asunto en el que, sin embargo, el docente no puede limitarse a un mero ajuste tecnológico.

3. Un «momento hermenéutico», centrado en la correcta comprensión moral de la situación.

Estos tres momentos tienen que hallarse en estrecha relación. No obstante, será el último el más importante, pues, como dice J. Kekes (1989), «el buen juicio consiste principalmente en el descubrimiento de la correcta interpretación de las situaciones moralmente complejas en ausencia de principios» (p. 128). El buen juicio educativo estará determinado entonces por la forma en que el profesor consigue relacionar intrínsecamente fines y medios, a través de los «principios de procedimiento» o valores que determinan la calidad educativa de las finalidades pedagógicas, y por referencia a las exigencias éticas que emanan de la situación concreta donde se opera.

Los valores de la educación, perseguidos a través de o concretados en la enseñanza, se encuentran relacionados con la promoción de actividades y procedimientos intrínsecamente significativos. Contenido y procedimientos son, así, a la vez, fines y medios de la educación. Corresponde al educador establecer el mejor procedimiento para relacionarlos, de forma que juntos constituyan una modalidad práctica de actuación dotada de integridad propia.

Es indudable que bajo estas consideraciones se propicia una redefinición y ampliación del sentido de la responsabilidad profesional del educador, justo en la medida en que pueda reconocerse hasta qué punto la acción responsable es, simultáneamente, una acción a la vez eficaz, ética y reflexiva. Eficaz y ética, porque no puede hablarse de genuina práctica moral allí donde la actuación consista mucho más en un desencadenamiento de procesos que se nos escapan, que en su dirección intencional y deliberada, con control de los efectos pretendidos y de las consecuencias de la acción inintencionalmente provocadas; y reflexiva, porque en el proceso pedagógico de intervención, el curso de los acontecimientos no se nos impone de forma absoluta, sino que más bien se dejan espacios de indeterminación en los que precisamente el educador inserta sus acciones, concebidas como acciones humanas. La práctica de la enseñanza, en su vocación de enseñanza intrínsecamente significativa y educativa, es así un caso paradigmático de práctica moral, pues, como dice Ladrière (1977), «hay un problema ético cuando se da una situación que reclama o, al menos, sugiere una acción a emprender, cuando esta acción se presenta como dependiente de una verdadera responsabilidad y cuando las características de la situación no bastan por sí solas para orientar la acción» (p. 137).

Concebida como actividad o actuación humana realizable, la enseñanza es una práctica en cuya participación, entiendo, se hace preciso restablecer los modos aristotélicos de pensamiento y acción, a través de la mediación del conocimiento práctico.

III. EL JUICIO EDUCATIVO COMO MEDIADOR REFLEXIVO

Como hemos señalado, el juicio ocupa un lugar central en el análisis del *conocimiento práctico*, y ocuparse de su estudio constituye un asunto prioritario a la hora de determinar con cierta exactitud la innegable posición media que ocupa aquél en la dirección de cualquier práctica reflexiva, como es la actividad educativa.

Resulta sorprendente, sin embargo, la escasez de estudios que sistematicen una teoría del juicio educativo. La referencia a éste suele ser constante en los trabajos dedicados al pensamiento de los profesores y en otros campos de investigación afines. Desde el punto de vista de la Filosofía de la Educación y de la Teoría de la Educación, en cambio, la referencia a la naturaleza de los juicios educativos es sobradamente escueta; aunque sea habitual ya la referencia al pensamiento de Dewey, tanto por su artículo «The logic of judgments of practise», de 1915, como por su obra *Naturaleza humana y conducta*, de 1922, y por su libro *Cómo pensamos*, de 1933, en el que dedica un capítulo al lugar del juicio dentro del pensamiento reflexivo.

Todo ello añade dificultades a la de por sí ya compleja labor de investigación de los juicios educativos; y así, cualquier tentativa encaminada a desarrollar una teoría del juicio pedagógico debe comenzar, aparte del estudio de los trabajos propios de nuestro campo —con frecuencia asistemáticos—, con las investigaciones que en otros contextos disciplinares se han realizado. Con mucho, sobresalen aquí las investigaciones realizadas sobre el «juicio político» o la exploración de la educación de los «juicios cívicos». De especial mención resultan algunos trabajos de Michael Oakeshott incluidos en *Rationalism in politics and other essays*, del año 1962, y el de Geoffrey Vickers, *The art of Judgment. A study of policy making*, cuya primera edición es del año 1965. De igual modo, el libro de Ernst Vollrath, *Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft*, de 1977, se ocupa con gran sistematización y profundidad de los juicios políticos. Junto a estos trabajos, podemos contar también con el libro de Ronald Beiner, *Political Judgment*, de 1983, así como con algunos desarrollos de Benjamin Barber en su libro, de 1988, *The conquest of politics*, y en *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, del año 1984.

Con todo, la fuente que en primera instancia debe consultarse es, como ya hemos dicho anteriormente, la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. De su estudio, y concretamente de la lectura de su Libro VI, cabe extraer una primera idea. El juicio tiene un doble referente. De una parte, la relación medios-fines y, de otra, la conexión entre inteligencia deliberativa y decisión, ya que, en definitiva, ocupa el juicio un lugar intermedio entre deliberación y decisión. Hay, pues, que destacar la nota de la *mediación* cuando se habla del juicio.

Ésta ya fue señalada por Kant, en un famoso opúsculo sobre teoría y práctica, en los términos siguientes: «Aunque la teoría puede ser todo lo completa que se quiera, se exige también entre la teoría y la práctica un miembro intermedio que haga el enlace y el pasaje de la una a la otra; pues al concepto del entendimiento que contiene la regla se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar por el que el práctico diferencia si el caso cae o no bajo la regla» (Kant, 1984, p. 9). Para Kant, como también para cualquiera que no pretenda sostener una relación meramente lineal entre teoría y práctica, es perfectamente posible que existan teóricos que jamás

devengan prácticos por su carencia de la facultad de juicio y consejo práctico. Pero también es perfectamente posible que esta carencia de ejecutividad o practicidad se deba —como decía Kant— al hecho de que la «teoría» sea incompleta por falta de experiencia y oportunidades para ponerla en práctica: «En este caso —sostenía Kant— no es culpa de la teoría si es poca cosa para la práctica, sino de que hay *poca* teoría, la teoría que el hombre habría debido aprender a partir de la experiencia, y que es la verdadera teoría» (*ibid.*, p. 10).

El recurso a la «experiencia» en el tratamiento de los juicios también es importante, ya que la capacidad de «aconsejar» crece en eficacia cuando aumenta nuestra experiencia en el trato cognoscitivo y moral de la realidad. Además, referirnos a ella es plenamente coherente con el discurso desarrollado hasta ahora. Pues existe una fuerte correspondencia entre la visión del hombre como ser activo —o lo que Dewey denominó «agente-paciente orgánico», el hombre como artesano— y el tratamiento dinámico de la educación como «praxis» o acción; justo la acción principal por la cual nos hacemos como humanos. Ahora bien, afirmar que el hombre es un ser activo es señalar que sus respuestas son profundamente selectivas y caracterizadoras de su propia individualidad. Por eso puede sostenerse, con Dewey (1931), que «una elección que expresa la individualidad inteligentemente amplía el alcance de la acción, y esta ampliación, a su vez, confiere a nuestros proyectos una mayor capacidad de previsión» (p. 286). Es a través del juicio, precisamente, como el hombre tiene la oportunidad de expresar —hacia fuera— su modo de ser individual.

Vistas así las cosas, resulta clara la necesidad de una mayor concreción del tipo de juicios de los que hablamos, pues no es cierto que en toda índole de juicios al hombre se le dé la oportunidad de expresarse en toda su individualidad. En efecto, podemos distinguir tres categorías principales de significados en el juicio. En primer lugar, el juicio como *operación lógica*, mediante la cual afirmamos o negamos proposiciones. En segundo término, el juicio como *facultad cognitiva*, o esfera inequívoca de la actividad mental. Por último, el juicio como *facultad práctica*, o juicio prudencial (Parekh, 1952, vol. 2, cap. 41, pp. 835-842). Es evidente que aquí nos estamos refiriendo, sobre todo, a la tercera categoría, pero sin descuidar la segunda tampoco. Nos referimos al «juicio prudencial», es decir, aquél que se elabora a partir de lo que uno es y del modo como se enfrenta al mundo, con «voluntad de conocimiento real».

Desde este punto de vista, el juicio es el momento de la elección de un medio posible para la consecución de un fin previsto. Aristóteles define la «elección» como aquello que ha sido objeto de deliberación, entendiendo por tal —como hemos visto— los «medios» o «vías» que conducen a los fines propios de la acción. La elección, así, es un deseo deliberado de lo que está a nuestro alcance y cuya ejecución depende de nosotros. Como «deseo deliberado», esta elección tiene una tarea esencial: elegir «la mejor parte», ya que siempre es la elección una actividad comparativa en la que se opta por lo mejor —en todo caso ha de elegirse entre lo mejor y lo peor—, teniendo a la vista posibles obstáculos y las circunstancias concretas. Justo por ello decimos que la elección tiene por objeto o dominio lo posible para nosotros —seres libres—, lo «posible por libertad».

Ahora bien, si al hablar de la deliberación hay que señalar el error de pretender reducir esta actividad mental reflexiva a mera actividad mental estratégica o astucia,

del mismo modo hay que destacar aquí el hecho, planteado por vez primera en Aristóteles, de la posible «disonancia» entre el fin y los medios. En efecto, «la calidad de una acción se mide no sólo por la rectitud de la intención (...), sino también por la conveniencia de los medios» (Aubenque, 1976, pp. 117-118). Aristóteles vio esto con claridad, hasta el punto de escribir en la *Política* que «el bienestar, en general, sólo se obtiene mediante dos condiciones: la primera, que el fin que nos proponemos sea laudable, y la segunda, que sea posible realizar los actos que a él conducen. También puede suceder que estas dos condiciones se encuentren reunidas, o que no se encuentren. Unas veces el fin es excelente, y no se tienen los medios propios para conseguirlo; otras se tienen todos los recursos necesarios para alcanzarlo, pero el fin es malo; por último, cabe engañarse, a la vez, sobre el fin y sobre los medios, como lo atestigua la medicina (...). En todas las artes y en todas las ciencias es preciso que el fin y los medios que puedan conducir a él sean igualmente buenos y poderosos» (VII, 13, 1331b). Precisamente el juicio tiende a hacer buena y efectiva esta importante recomendación. Más aún, hay que notar que el tipo de conocimiento práctico de la *phronesis* —verdadera conexión entre buen juicio y acción— también asegura la rectitud técnica de los medios, siendo la elección de éstos su principal momento: «ignorar las condiciones técnicas de la acción moral— decía Aubenque (1976), recordando estas ideas—, es decir, desinteresarse de la realización del fin es, en último extremo, cometer una falta moral» (p. 136).

Queda claro, por tanto, que lo que Aristóteles llama «hombre prudente» es aquél que, en sus actuaciones, revela su sabiduría práctica. Y el signo o la señal típica de ésta, como señala J. Kekes (1988), es el «buen juicio»: «El conocimiento implicado en la sabiduría es interpretativo y orientador de la acción. Su objeto son los ideales y los medios adecuados a ellos. Los medios son acciones cuya ejecución está llamada a comprometerse con ideales de la buena vida. La sabiduría guía esos compromisos eliminando los ideales cuya búsqueda contrarresta lo humano, las posibilidades y limitaciones individuales tradicionales» (p. 154). De acuerdo con estas ideas, está claro que juicio y sentido de la «equidad» van estrechamente unidos. Aristóteles habla del «juicio comprensivo» como aquél que *discierne con rectitud lo equitativo*. Es, de esta suerte, facultad cognitiva de discernimiento, y facultad práctica que mueve a la comprensión moral.

El juicio práctico, pues, es un signo inequívoco de la posesión de conocimiento práctico. Pero debe insistirse en el hecho de que, de acuerdo con el análisis que Aristóteles hace en el Libro VI de la *Ética a Nicómaco*, la sabiduría práctica, a pesar de todo, no es idéntica a la capacidad de juicio. Como recuerda Beiner, uno no puede estar en posesión de la *phronesis* si a la vez carece de un juicio maduro y de la habilidad para juzgar correctamente en el ámbito de lo particular. La capacidad de buen juicio en lo particular es lo que distingue al hombre de la sabiduría práctica. Esto significa aceptar el planteamiento general según el cual la acción virtuosa es una modalidad de verdadera cognición. Ser virtuoso es saber lo que una particular situación moral reclama de nosotros, y la actuación decidida de acuerdo con tal reconocimiento: «La *phronesis* —señala Beiner (1983)— no es una virtud entre otras, sino la virtud maestra que acompaña y ordena las diversas virtudes particulares. La virtud es el ejercicio del conocimiento ético deducido de las situaciones de acción particulares, y actuar conforme a este conocimiento es poseer la *phronesis*» (p. 72). Así

pues, por la sabiduría práctica llegamos al buen juicio y a la capacidad de actuar conforme al verdadero paradigma de toda situación moral. Esto es, aquél en el que existen conflictos y nuestra tarea consiste en decidir lo que hay que hacer. En estas situaciones estamos abocados a emitir un juicio práctico; «un juicio —dice Dewey (1915)— acerca de qué debe ser hecho: un juicio respecto al cumplimiento futuro de una situación incompleta como indeterminada» (p. 514).

Para Dewey, a los juicios prácticos pertenecen los juicios morales, cuya capacidad para ser ilustrados incluye la exigencia de la crítica. El contexto primario de tal crítica son las situaciones indeterminadas e inciertas que reclaman de nosotros decisiones sobre cursos de acción concretos y arriesgados. Algunas de sus *características formales* más centrales son: *a)* Se elaboran en el ámbito de lo contingente e incierto, justo porque a través de ellos se cumplimenta y acaba una situación problemática. Estos juicios, así, tienen una lógica específica, sólo comprensible desde la situación concreta en la que se elaboran y a la cual responden. Son juicios que, por así decirlo, personalizan. *b)* Son factores de cumplimentación de una situación. Gracias a ellos la situación se cumplimenta y acaba siendo verdaderamente significativa para el agente. *c)* Por ello mismo, para tales juicios el modo como se determine la situación —hacia mejor o hacia peor— es crucial. Está abocado a la mejora de la práctica. *d)* Todo juicio práctico se refiere a los medios y a los fines; es decir, requiere una clara intelección de los fines —el conocimiento de los fines opera como previsión de la acción— y un análisis de los obstáculos y de los medios que permitan alcanzarlos. *e)* Su carácter es hipotético, de modo que todo juicio, una vez formado, reclama el estudio detenido de las consecuencias producidas, exige investigación. Se valida o invalida por las consecuencias que desencadena (*ibid.*, pp. 506-510).

Es indudable que estos juicios, tal y como han sido caracterizados, ocupan un importante lugar dentro de toda actividad práctica en la que la idea de la libertad sea central. Más aún, este género de actividades está comprometido y vinculado con la elaboración de juicios reflexivos, justo en la medida en que en él existe un espacio de libertad que lo hace incierto e indeterminado. Son ese tipo de actividades aquéllas en las que se precisa un cierto grado de *imaginación* para que los juicios reflexivos puedan operar como tales. En ellas existen, en efecto, innumerables posibilidades de acción, decisión y movimientos, como en el ajedrez. Desde luego —como en este juego— hay determinadas reglas básicas; son las normas sin cuyo conocimiento no es posible practicarlas. Pero también existe una pluralidad de posibles «buenos movimientos», como en el ajedrez, de modo que, finalmente, hay que reflexionar con cautela para decidir correctamente. Los juicios prácticos, en definitiva, necesitan ser reflexivos, y todo juicio ocupa un lugar central en la actividad reflexiva.

Este aspecto ha sido tratado también por Dewey con cierto detenimiento. A su juicio, el acto reflexivo puede ser tratado como una totalidad —desde el ángulo teórico—, aunque de hecho cabe en su seno destacar distintas unidades o componentes que se encuentran en estrecha relación de subordinación. Como Dewey (1989) hace notar al respecto, «la totalidad del proceso de pensar consiste en formar una serie de juicios relacionados de modo tal que se sostienen mutuamente, conduciendo a un juicio final: la conclusión» (p. 22). Desde este punto de vista, queda claro que sin juicio no hay posibilidad de resolver la acción en el contexto de la práctica. Ésta, por naturaleza, o es reflexiva, o no es práctica. Así, los juicios son también «unidades de

actividad reflexiva» cuyo poder directivo y resolutorio depende de dos requerimientos básicos.

De una parte, han de ser *correctos*; y de otro lado, han de ser *pertinentes* al problema, porque «juzgar es seleccionar y sopesar el alcance de los hechos y las sugerencias, tal y como se presentan, así como decidir si los hechos supuestos son realmente hechos y si la idea utilizada es una idea sólida o una mera fantasía» (*ibid.*, p. 111). Mediante el juicio nos hacemos capaces, como agentes, de discernir prudentemente entre valores en conflicto; de estimar, apreciar y evaluar con tacto.

Un aspecto esencial para toda teoría del juicio es la pregunta por las condiciones generales de su surgimiento. Estas condiciones son, en verdad, verdaderas condiciones de posibilidad del juicio, hasta el punto de que guardan una estrecha relación con las características formales de éste.

La primera condición de posibilidad es que la situación práctica tenga un cierto grado de complejidad —no sólo técnica—, en función del cual nos sea imposible captarla de un solo golpe. Si la situación es, sin embargo, absolutamente confusa, tampoco hay lugar para el juicio, pues éste surge ahí donde se puede ver algo, aunque no claramente. Ahí donde existen verdaderas corazonadas teóricas, existe ámbito para el juicio. En definitiva, la primera condición es una cierta complejidad y un estado de *controversia*.

La segunda condición se refiere a la *posibilidad de reformulación de la situación* a partir de los datos que ésta nos aporte. Tiene que haber información, pero también conocimiento que nos permita manejarla, ordenarla, organizarla y distribuirla, de modo que, de un confuso *puzzle*, se termine por ver claramente una imagen significativa. De acuerdo con este segundo elemento, hay que exigir *provisionalidad* en el acto de selección de los datos significativos y en el rechazo de los que en principio nos parecen accesorios o irrelevantes. Y es justamente debido a esta exigencia de provisionalidad por lo que hay que decir en el proceso mismo de selección que no existen reglas fijas de actuación. Para Dewey (1989), todo se reduce a buen juicio y prudencia: «No hay regla rígida con la que se pueda decidir si un significado sugerido es el correcto, el que conviene adoptar. La única guía es el propio buen (o mal) juicio del individuo (...). El pensador tiene que decidir, que elegir; y siempre existe un riesgo, de modo que el pensador prudente selecciona con gran cautela, esto es, dependiendo de la confirmación o de la negación de acuerdo con los acontecimientos posteriores» (p. 115).

Una vez formado el juicio, éste debe convertirse en decisión, la cual no se ciñe sólo al caso particular. Las decisiones deben contribuir a fijar, mediante hábito, reglas de actuación futura y ulteriores normas de aplicación cuya garantía de éxito tiene por fundamento la propia experiencia crítica del individuo. Esto permite ir construyendo, gradualmente, principios de actuación y de procedimiento, así como estandarizar significados.

Vemos, en fin, que el juicio —y sobre todo los juicios educativos— no son sólo actos mentales. Realmente denotan todo un modo de actuar que da sentido a la propia acción y a las actividades. Como dice Barber (1988), a propósito del juicio político, «hablar del juicio político democrático es hablar de la educación cívica y

también de estilos de participación política que van más allá del mero voto ocasional. Ser partícipe del juicio político es lo que entendemos como ciudadano competente, pues tanto la ciudadanía como la competencia dependen de un compromiso y una experiencia política continua» (pp. 210-211). Otro tanto cabe decir de los juicios educativos, cuyo secreto debe ser informar mejor al hombre —como educador y como educando— y formarle en la discreción, expandiendo su experiencia y capacidad para comprometerse con todo lo humano. El juicio educativo es, así, el signo que alabamos en el educador o en el educando con capacidad de dirección diestra y sabia: autodirección y heterodirección. Es la señal de quien sabe el modo moral de aplicar a los casos singulares incluso los principios técnicos o teóricos generales que regulan la acción. Si esto es así, es obvio que el mismo concepto de educación y de saber educativo cambian, o están destinados a transformarse. Dicha transformación se opera en las siguientes direcciones sustantivas: *a*) en el sentido de que el saber educativo tiene como fuente principal de estudio la *acción educativa*, es decir, una modalidad mucho más dinámica, activa y participativa de implicarse en el encuentro pedagógico; y *b*) en el sentido de que la educación, como acción, hace del saber educativo una forma de saber práctico enriquecido por las virtudes específicas de la *praxis*: capacidad de deliberación moral y de juicio práctico.

Todo ello muestra, en definitiva, que es el profesional de la educación quien decide en último término lo más conveniente para mejorar la actividad y sus prácticas, sobre la base de un conocimiento —el saber profesional pedagógico— que poco a poco, y no sin dificultades, va elaborándose. Ahora bien, como dice Munby (1988), «cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y, por tanto, juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma en que lo hacen. En pocas palabras, deben llegar a ver cómo construyen sus propias realidades» (p. 83). Y para ello es preciso llegar a establecer una adecuada correspondencia de las convicciones subjetivamente razonables que ya se poseen con las convicciones y creencias objetivamente racionalizadas, una adecuada articulación entre las «teorías expuestas» y las «teorías en uso», de las que hablan Argyris y Schön (1987).

IV. FILOSOFÍA DE LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS

Como ocurre con el *juicio*, la relación entre conocimiento práctico y *decisión* es estrechísima. La razón práctica tiene su principal motivo de ser en el interés del agente por dirigir *in concreto* sus acciones, a través de decisiones inteligentes y formadas éticamente. La razón se convierte en «razón práctica» cuando atiende a las normas preexistentes en la tradición, el uso, las costumbres, el sentido común establecido, etc. y cuando, por decirlo así, «contagia» a tales ordenaciones y reglamentaciones de esa singular autorreserva moral del conocimiento práctico. Así pues, los elementos esenciales para la aparición de la razón práctica son, de un lado, la tradición y, de otro, la cautela moral.

Desde este punto de vista, la razón práctica es la que dice lo que hay que hacer, es decir, la que mueve a la decisión, con movimiento certero y recto. Por eso, y al menos en parte, toda decisión, en cuanto humana, se apoya en las condiciones

mismas de posibilidad de la razón práctica. Para tomar decisiones partimos del conocimiento de lo existente —tradición— y cribamos reflexivamente la información contenida en tal legado o *trader*. Es importante señalar que el hecho de decir lo que hay que hacer no es una simple cuestión de imponer normas desde afuera. La razón práctica tiene, desde luego, atribución suficiente y facultades para exigirnos algo. Pero lo que nos exige es que nos *autoexijamos una decisión éticamente formada y reflexiva*.

La formación moral de la decisión —su consistir en una decisión justa— es algo que puede quedar garantizado mediante la formación de nuestra propia estructura moral y personal a través de los hábitos pertinentes a cada caso; lo cual permite un progresivo acrecentamiento de la rectitud moral de la intención. En cambio, la naturaleza inteligente de las decisiones —o su consistir en decisiones reflexivas y fundadas— es algo que el mismo conocimiento práctico posibilita, justamente porque éste apunta al incremento del saber de la realidad. Como señaló L. A. Reid (1966), nuestros juicios y decisiones tienen dos líneas de orientación fundamentales. De una parte, dependen de una convicción general —y, por tanto, en parte teórica— acerca de la importancia del desarrollo de la persona individual; de otro lado, juicios y decisiones dependen de nuestro conocimiento y nuestra comprensión de las circunstancias particulares en las que tenemos que decidir. Así, aunque siempre es necesario poseer creencias y convicciones generales acerca del orden de los valores, de las necesidades humanas, de sus correspondientes derechos y obligaciones, etc., este material no proporciona la dirección y normativa suficientes para decidir cómo actuar en cada caso. Siempre hay un elemento de individualidad en las situaciones particulares que demanda prestar especial atención al contexto donde se actúa y debemos decidir.

El caso de las decisiones pedagógicas —es decir, las decisiones específicamente educativas— responde con claridad a este esquema general: «Las “decisiones pedagógicas” —dice en este punto Castillejo (1987)— son decisiones que se realizan a través de los mismos procesos que cualquier otra decisión humana. No hay, por tanto, un mecanismo distinto o una función diferenciada en este sentido. Por eso el problema de la “toma de decisión”, siendo fundamental, no es exclusivamente pedagógico; es más, pertenece a todos los “ámbitos de la conducta humana”» (p. 23). De un modo similar opina Gino Dalle Fratte (1988): Aunque cabe interrogarse por el específico «universo de discurso» de la decisión específicamente pedagógica, de hecho «la decisión en pedagogía presenta la propiedad común a toda decisión asumida que concierne a otro o a otros» (p. 65). Pues bien, de acuerdo con ello, será necesario abordar aquí el estudio de dos problemas fundamentales. En primer lugar, el estudio de los elementos que definen la decisión pedagógica concebida como decisión *humana*. En segundo término, el de las notas que la identifican como decisión *estrictamente pedagógica*.

La investigación del primer asunto tendrá como objetivo principal explorar el papel que está llamado a desempeñar el saber práctico prudencial dentro del proceso general de toma de decisiones. La pregunta esencial que debemos responder aquí será: ¿En qué consiste una decisión recta? El análisis de la segunda cuestión nos llevará a estudiar, básicamente, la naturaleza y fundamentación de las decisiones pedagógicas.

Suponer que toda decisión pedagógica es humana significa afirmar no sólo que es algo que el hombre hace (para dirigir sus acciones o como requerimiento explícito

de una determinada práctica o actividad; en nuestro caso, la tarea educativa), sino, prioritariamente, que ha de ser una decisión auspiciada o reglada en términos generales por los fines que le son propios al hombre en tanto que tal. Por tanto, aquí el «es» de la decisión —¿en qué consiste una decisión *qua* decisión humana?— se convierte fácilmente en un interrogante por el «deber», es decir, ¿en qué consiste la rectitud de la decisión, concebida como decisión humana?

Ahora bien, para responder a esta pregunta se hace necesario tener presente ante todo al hombre mismo que decide. Porque la rectitud de las decisiones es, en última instancia, la rectitud del hombre que decide. Así, preguntarse por la rectitud de la decisión es preguntarse por las cualidades que debe tener —a título general— el agente decisor motivado por una toma de decisiones justas. Dichas cualidades son, básicamente, dos.

En primer lugar, *la objetividad en la firme voluntad de conocimiento auténtico de la realidad donde se actúa*. Es preciso aprender a ver las cosas como en realidad son, de acuerdo con principios éticos generales universalmente válidos para el hombre en tanto que hombre; aunque de hecho varíe la aplicación de tales principios en las circunstancias concretas o cambie la interpretación de las situaciones complejas en ausencia de principios. Como dice Kekes (1989), el juicio —elemento cognitivo del conocimiento práctico que se encuentra en estrecha relación al acto decisorio— está determinado por tres elementos principales, que en el acto de decisión deben tenerse en cuenta para garantizar el éxito de ésta: conocimiento de principios, aplicación de principios a casos concretos y habilidad para interpretar la complejidad de las situaciones particulares en ausencia de principios generales de orientación (p. 128 y ss.). El buen juicio en la acción —la decisión prudente— consiste así en la capacidad para interpretar complejas situaciones morales en ausencia de principios, siendo tal momento —el de la interpretación o comprensión moral de la situación— uno de los requerimientos esenciales de toda decisión humana correcta.

En segundo término, hay que hablar de la *voluntad para transformar el saber obtenido de la realidad en acciones y decisiones que seguimos con cierta continuidad y responsabilidad*. No basta, en efecto, con tomar «decisiones teóricas». De hecho, incluso cabe decir que las decisiones teóricas —o decisiones «acerca de»— tomadas en actividades prácticas, dotadas de bienes o fines internos, exigen su correlato con una «decisión práctica». En estos contextos, en la decisión que se toma, por ser humana y estar presidida por un principio de rectitud ética —por un *principio ético de procedimiento*—, *se decide uno a sí mismo* optando por el *bien moral*, el cual se compromete a poner en obra: «Decidir teóricamente sobre el bien presupone tener que decidirse prácticamente por el bien, tener que profesarlo, tener que pronunciarse por él, que empeñarse en él, entregarse a él, ponerse a sí mismo o deponerse como única prenda que garantiza su posesión», escribe Inciarte (1974, p. 209). De acuerdo con ambos requisitos, el agente *se acaba decidiendo deliberadamente a sí mismo en cada decisión*, dejando en ella algún elemento que permita identificar en la decisión las señas morales de identidad de su autor: un estilo propio.

La nota de justicia en las decisiones es un elemento central de la ética de toda decisión humana. Por eso, del mismo modo, la nota central de toda decisión, como decisión humana, será el hecho de *servir al «interés ético»*, es decir, la vocación por la fundamentación racional de una acción elegida y legitimada como totalidad: «El

interés ético —escribe Savater (1986)— es conseguir una justificación racional de la acción basada, no en tal o cual interés determinado, sino en el fondo mismo del *connatus* humano. Al deliberar éticamente me pregunto si mi acción confirma mi *no-coseidad* y refrenda en el otro —y desde el otro hacia mí— la infinitud abierta y comunicativa de lo humano» (p. 23). En este sentido, toda decisión humana —ética y justa— conlleva un *reconocimiento* específico: el «reconocimiento» de uno mismo como agente libre —y no instrumento— y el del otro —por ejemplo, el afectado por mi decisión— como fin en sí mismo y, asimismo, como persona libre. Es por este motivo por el que decimos que no puede hablarse de *responsabilidad* si no hay *libertad de decisión* o *decisiones libres*. Para ser responsable hay que poder hacer y poder no hacer; tener la oportunidad de saber por qué se hace algo o se omite y poder evaluar con cierta anterioridad, en la medida de lo posible, las consecuencias de las decisiones y de los cursos de acción emprendidos. Sólo es responsable, por consiguiente, quien tiene poder sobre sus actos; todo lo cual implica libertad.

Por consiguiente, decisión es colaboración entre factores que se relacionan dialécticamente. Es la colaboración, como ha escrito Inciarte, entre un saber que uno no sabe —decidirse por el bien, que es desconocido— y un querer saber lo que no se sabe. Toda decisión humana, entonces, tiene dos componentes esenciales: un *componente teórico* —el hecho de tener que decidimos «acerca de» algo— y un *componente práctico* —o decidirse «a» algo—. El hecho es, sin embargo, que «decidirse a algo» sólo lo puede hacer uno mismo bajo la propia responsabilidad. En los contextos prácticos —y especialmente en la tarea educativa y en la enseñanza— las decisiones no se toman sobre alternativas extremas, sino en contextos de incertidumbre, esto es, sobre lo mejor y lo peor. Pero el pensamiento sobre lo mejor y lo peor es un pensamiento acerca del bien, de modo que «decidir algo sobre el bien, decidir teórica o científicamente qué es el bien, exige un empeño, el empeño de decidirse prácticamente a hacer el bien, sea éste lo que sea» (Inciarte, 1974, p. 207).

De esta suerte, la decisión humana está llamada a la autorresponsabilidad. Lo de menos es quién decide teóricamente; teniendo, en cambio, más importancia saber quién es el que *se* decide a algo. Porque con nuestras decisiones *nos* decidimos personalmente.

De acuerdo con estos planteamientos, podemos decir que las decisiones pedagógicas, como decisiones humanas, *deben ser* decisiones educativas en un doble sentido: *educativas por su resultado*, esto es, porque de una forma clara logran que los afectados por ella se eduquen en la medida en que tales decisiones provocan acciones de principio; y *educativas por su origen*, ya que de alguna forma también su autor —el educador— incrementa su nivel formativo con las decisiones tomadas. Ahora bien, para que esto último ocurra, las decisiones pedagógicas deben cumplir ciertos requisitos de carácter ético. Deben ser «decisiones éticas» o manifestar que poseen las cualidades básicas de toda decisión ética, que son las tres siguientes: *a)* En primer lugar, la habilidad para reconocer problemas éticos o morales y para llevar al agente a pensar sobre las consecuencias de posibles alternativas cuando se decide un curso de acción en el que existe conflicto de valores o fines propios de la acción en disputa. Deben, por tanto, ser decisiones «correctas», siendo así que lo correcto va referido tanto a las consecuencias de las acciones, como a los efectos externos de la actuación y a los bienes internos de la actividad. *b)* En segundo término, la autoconfianza del agente para confrontar dife-

rentes puntos de vista y decidir lo correcto para cada caso concreto. c) Finalmente, la apertura de mente para informarse desde diferentes fuentes en situaciones donde no somos capaces de conocer todo lo que hay que saber para decidir con eficacia máxima.

Cuando se dan estas condiciones, y particularmente cuando se dan en la condición profesional del educador, hemos de referirnos a éste como a un profesional moralmente eficiente. Por tal entiendo al profesional que en su actuación revela la primacía de los ideales de comportamiento o carácter sobre las normas de actuación exclusivamente deontológicas. Concebida la profesionalidad educativa como «aspiración ética», hay que recabar la prioridad de los ideales sobre las reglas de ética profesional. Aquí el ideal profesional es el profesional ideal. Este profesional decide no sólo como experto. Como tal, su eficiencia implica habilidades técnicas, pero también destrezas morales. Estas últimas varían en cada profesión o ámbito profesional, de acuerdo con la naturaleza del trabajo desempeñado; y así la destreza para las relaciones interpersonales es, desde luego, un rasgo esencial en la enseñanza, y quizá de menor importancia para algunas formas de trabajo de ingeniería. Por otra parte, la obligación de adquirir estas destrezas morales —necesarias para saber decidir éticamente bien en el ámbito de actuación estrictamente profesional— es idéntica en todas las profesiones y para todos los profesionales. Igualmente, la obligación de adquirir un conocimiento especializado es exigible a todos, aunque su naturaleza varíe para cada práctica profesional. En cualquier caso, constituye una obligación moral para el profesional ser eficiente, y a su vez, la eficiencia moral es un rasgo de profesionalidad, en sentido ético. Por último, hay que decir que las decisiones profesionales, en cuanto humanas, se toman, y especialmente en nuestro contexto, desde una concepción hasta cierto punto artística del trabajo profesional. Por eso es tan importante el conocimiento y el saber práctico en el profesional de la educación. De él se hace uso para decidir cómo usar las destrezas técnicas. Y se hace uso de él, en primer término, logrando una visión comprensiva del bienestar humano —en nuestro caso, como bienestar educativo— y, en segundo lugar, siendo capaz de ver cómo cada beneficio puede ser realizado en las concretas circunstancias.

Vemos, pues, que en la toma de decisiones educativas, como en cualquier decisión humana, se implican varios factores, que están estrechamente interconectados. Muy concretamente, en las decisiones pedagógicas se implica un principio de conducta y una declaración, más o menos completa, de lo que haríamos si decidiésemos hacer una cosa de las varias alternativas posibles. En muchas ocasiones, las decisiones pedagógicas son, de acuerdo con este esquema, decisiones de principio, pero en dos sentidos bien delimitados. De un lado, son *decisiones referidas a principios pedagógicos de procedimiento educativo* —cómo hacer para aumentar el grado de participación de los alumnos, para que el alumno aumente su destreza en la capacidad de autoevaluación, para incrementar sus habilidades sociales a través del trabajo en un área instructiva determinada, etc.— y, de otra parte, son *decisiones referidas a principios éticos de procedimiento pedagógico* —cómo hacer para agrupar a los alumnos en el aula de modo que, aumentando la eficacia pedagógica, no se generen discriminaciones sociales o situaciones de desigualdad; para hacer compatibles los intereses personales de los alumnos con los intereses educativos de un proyecto pedagógico que debe trabajarse; para hacer compatibles las prescripciones que mandan acabar un programa de trabajo pedagógico con la necesidad que en un momento determinado se pueda tener de detenerlo con el fin de trabajar en otras áreas de ineludible urgencia e interés educativo, etc.—.

Esta clase de decisiones pedagógicas de principio presentan diversas dificultades. La más llamativa es que, como tales, no pueden enseñarse a los educadores que comienzan su trabajo como profesionales. Las decisiones no se enseñan, sino sólo los principios. Sin embargo, decisiones y principios mantienen entre sí una relación dinámica. Tanto para el educando como para el educador, el adiestramiento en estas decisiones exige, en primer lugar, aportar una sólida base de principios y, por otro lado, ofrecer amplias oportunidades para obtener experiencia mediante la toma de decisiones; es decir, motivar para que se tomen decisiones libres. Vamos ahora a intentar especificar algo más la problemática general de las decisiones como *decisiones pedagógicas*.

Es sabido que dentro de la problemática general de las relaciones entre pensamiento y acción, o entre la teoría y la práctica educativas, ocupa un lugar preferente la cuestión relativa a la toma de decisiones. En definitiva, el transcurso y la orientación del proceso educativo dependen de las decisiones adoptadas, las cuales revelan tanto el tipo de persona que es el educador que las toma, como el grado de profesionalidad con el que realiza su trabajo.

En efecto, como hemos visto, a través de las decisiones pedagógicas —adoptadas antes o después de la intervención, o en el transcurso de ésta— el educador revela su propia personalidad o modo de ser, porque en el fondo éste no decide al margen de lo que le dicta su racionalidad práctica. Pero también las decisiones pedagógicas permiten desvelar el grado o índice de profesionalidad de su autor; desvelan no ya un modo de ser, sino un modo de hacer. Ahora bien, ¿qué distingue a las decisiones pedagógicas en cuanto tales? Una primera respuesta sería la que se centra en las variables o los factores que el educador no ya sólo como persona, sino como técnico o profesional, tiene en cuenta a la hora de decidir en su actividad. Para Castillejo (1987a), los núcleos de variables más significativos son: *a) patrones educativos*: metas sociales y educativas generales asignadas a cada nivel o sector del sistema educativo; *b) información del sujeto*: todos los datos relacionados con los sujetos inmediatos con los cuales se trabaja en el proceso; *c) contenidos*; *d) contexto*; y *e) normativa pedagógica* o legalidades pedagógicas de actuación (pp. 23-25).

Este conjunto de variables —que se encuentran en estrecha relación— hace que las decisiones pedagógicas sean decisiones científicamente fundadas y de carácter técnico o tecnológico, pues se trata de resolver con ellas situaciones educativas a la luz del saber pedagógico, esto es, de un conocimiento teórico y científico sobre la educación o la realidad educativa. De acuerdo con este planteamiento, «la actividad educativa resulta así un proceso racionalizado y tecnificado que garantiza una mayor adecuación a las necesidades del sujeto, a los objetivos o patrones y a la realidad contextual» (*ibid.*, p. 25). Las decisiones que aquí se toman —contando con este número de variables interconectadas— se realizarán por referencia a diversos ámbitos o «espacios», como el técnico-pedagógico, el comunicativo, el relacional o el organizativo. En resumen, en el proceso de toma de decisiones pedagógicas influye un conjunto interconectado de factores o variables, las cuales deben tomarse en cuenta en cualesquiera espacios o ámbitos en los que se decida. El hecho de que existan diversas variables influyentes —cuya posibilidad podrá ser mayor o menor, pero que reclaman del educador un conocimiento científico, y no sólo moral— y ciertos espacios determinados donde decidir o acerca de los cuales decidir pedagógicamente hace que estas decisiones sean, sobre todo, decisiones técnicas.

Este planteamiento, sin embargo, no es inmune a diversas matizaciones, a la luz de lo expuesto. Tal vez una de las que más inquieten sea la derivada de la confirmación de que en el proceso educativo existen muchas clases y categorías de decisiones pedagógicas. No sólo decidimos sobre un cambio de actividad o de estrategia didáctica o de procedimiento, sino que también decidimos sobre metas y fines. Según sea el tipo y género de decisión, aumentará en mayor grado, o por el contrario disminuirá, la importancia ética de la decisión misma que adoptemos. Es importante fijarse en el matiz que introduce la orientación de las decisiones hacia los fines educativos.

Por una parte, parece razonable admitir que en nada varíe el carácter técnico de las decisiones —en cuanto a su fundamentación, o al saber que las soporte— por el hecho de que el profesional decida desde un ámbito de racionalidad práctica, pues en cuanto tales han de ser pertinentes; lo que significa que han de estar fundadas en un conocimiento pedagógico de la educación. Los fines de la educación son fines que, al lograrlos y asumirlos personalmente, se tornan *educativos*, y simultáneamente, son fines susceptibles de ser justificados mediante el conocimiento pedagógico y conseguidos a través de un proceso de intervención técnico. Pero en lo que se conoce como fin educativo intervienen no sólo componentes de saber técnico o especializado, sino también dimensiones del conocimiento moral. Estas dimensiones se integran en varios contextos.

Primero, en el contexto de la elección de los valores que asumimos como parte integrante de la naturaleza educativa de un proyecto pedagógico que desarrollar. En segundo lugar, en el contexto de la elección del procedimiento a través del cual conseguir la realización de los valores. Y por último, en el contexto de la evaluación de la coherencia y pertinencia moral de los resultados estimados.

El conocimiento del fin es un conocimiento sustancialmente ético, en el sentido de que las finalidades educativas —a cuyo servicio se ponen las decisiones pedagógicas— son bienes prácticos internos a la actividad educativa que inciden en la estructura personal de los sujetos que se educan. La justificación *pedagógica* de cualesquiera finalidades educativas es un asunto técnico, pues cualquier meta educativa debe poder conocerse a la luz del saber pedagógico establecido y ser técnicamente posible, es decir, realizable. Pero alcanzar el fin es un asunto práctico y de responsabilidad en la acción y la actuación. El fin de la acción educativa se obtiene, como *logro humano*, en la misma acción realizada. La finalidad o las finalidades de la educación no son simplemente término o resultado de la actividad, sino *principios de acción* o logros que constituyen bienes internos para el sujeto, en tanto que persona, y que configuran hábitos de formación y aprendizaje, sin los cuales no sería posible establecer aprendizajes ulteriores. Así, las decisiones pedagógicas son en parte decisiones técnicas, pero siempre decisiones prácticas de principio y de carácter ético sustantivo. Porque las decisiones pedagógicas deben ponerse al servicio de ciertos *logros educativos*, que lo son en la medida en que forman logros humanos; logros que amplían la perspectiva humanizadora del sujeto y le permiten orientarse personal y significativamente en la realidad de lo humano. Eso es la educación como resultado: un aprendizaje en el incremento significativo del sentido humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, F. «Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica». *Investigación en la Escuela*, 7, 1989, pp. 23-35.
- Argyris, C. y Schön, D. A. *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Aubenque, P. *La prudence chez Aristote*. Paris, Puf, 1976.
- Barber, B. «Political Judgment: Philosophy as Practice», en *The conquest of politics*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1988, pp. 193-213.
- Bárcena, F. «El principio de incertidumbre en la educación». *Diálogo Filosófico*, 8 (22), 1992.
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. «La dimensión ética de la actividad educativa. Notas críticas para el replanteamiento de un problema». *Bordón*, 1991.
- Beiner, R. *Political Judgment*. Londres, Methuen, 1983.
- Berlak, A. y Berlak, H. *Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change*. Nueva York, Methuen, 1981.
- Carr, W. «Prólogo», en J. M. Rozada, C. Cascante y J. Arrieta, *Desarrollo profesional y formación del profesorado*, Gijón, Cyan, 1989.
- Castillejo, J. L. «Investigación y acción educativa: un modelo de integración de la teoría y la praxis», en J. L. Castillejo y otros, *Investigación educativa y práctica escolar*, Madrid, Santillana, 1987.
- Coll, C. «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas», en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós-MEC, 1990a, pp. 133-152.
- «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar», en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II, Madrid, Alianza, 1990b.
- Dalle Fratte, G. *La decisione in pedagogia*. Roma, Armando Editore, 1988.
- Dewey, J. «The logic of judgment of practise». *Journal of Philosophy*, 12, 1915.
- «Philosophies of freedom». *Philosophy and civilization*. Nueva York, Minton, Balch y Co., 1931.
- *Naturaleza humana y conducta*. México, F. C. E., 1966.
- *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós-Ibérica, 1989.
- Eraly, A. *La structuration de l'entreprise. La rationalité en action*. Bélgica, Editions de l'Université de Bruxelles, 1987.
- Fenstermacher, G. D. «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza*, I, Barcelona, Paidós-MEC, 1989, pp. 150-180.
- Floden, R. E. y Clark, Ch. M. «Preparing Teachers for Uncertainty». *Teachers College Record*, 89 (4), 1988, pp. 505-524.
- Gimeno Sacristán, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1989.
- Gauthier, D. P. *Practical Reasoning*. Londres, Oxford University Press, 1963.

- Green, T. F. «Teacher Competence as Practical Rationality». *Educational Theory*, 26, 1976, pp. 249-258.
- Inciarte, F. «Ética y Política en la Filosofía Práctica», en *El reto del positivismo lógico*, Madrid, Rialp, 1974.
- Jackson, Ph. «The Uncertainties of Teaching», en *The practice of teaching*, Nueva York, Teacher College Press, 1986, pp. 53-74.
- Kant, I. *Teoría y praxis*. Buenos Aires, Leviatán, 1984.
- Kekes, J. «Good Judgment», en *Moral tradition and individuality*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 1989, pp. 128-144.
- «Wisdom and Good Judgment», en *The examined life*, Londres, Lewisburg, Bucknell University Press, 1988.
- Langford, G. «Teaching and the Idea of a Social Practice», en W. Carr (Ed.), *Quality in Teaching. Arguments for a Reflective Profession*, Londres, The Falmer Press, 1989, pp. 21-34.
- Ladrière, J. *El reto de la racionalidad*. Salamanca, Sigueme, 1978.
- Lortie, D. C. *Schoolteacher*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- Munby, H. «Investigación sobre el pensamiento de los profesores. Dilemas ante la conducta y práctica profesionales», en L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, 1988.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. *Aprender a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Osterman, K. F. «Reflective practice. A new agenda for education». *Education and Urban Society*, 22 (2), 1990, pp. 133-152.
- Parekh, B. «Judgment», en *The Great Ideas. A Syntopicon*, 2 (41), Chicago, University of Chicago, 1952, pp. 835-842.
- Pearson, A. T. *The Teacher. Theory and Practice in Teacher Education*. Londres, R. K. P., 1989.
- Peters, R. S. *Ethics and Education*. Londres, George Allen and Unwin, 1966.
- «¿En qué consiste el proceso educacional?», en R. S. Peters (Ed.), *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós, 1969.
- (Ed.) *Filosofía de la Educación*. México, F. C. E., 1977, pp. 25-110.
- Pozo, J. I. «Aprendizaje por reestructuración», en *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989, pp. 163-254.
- Reid, L. A. «The nature of right decisions», en *Philosophy and Education*, Londres, Heinemann, 1966.
- Reilly, D. H. «A Knowledge Base for Education: Cognitive Science». *Journal of Teacher Education*, 40 (3), 1990, pp. 9-13.
- Ryle, G. *El concepto de lo mental*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Rubin, L. *Artistry in Teaching*. Nueva York, Random House, 1985.
- Sarramona, J. «Eficacia del profesor», en VVAA., *Tecnología de la Educación. Léxicos y Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 1991.

- Savater, F. «Fenomenología de la decisión ética», en *El contenido de la felicidad*, Madrid, Ediciones El País, 1986.
- Schön, D. *The Reflective Practitioner*. Nueva York, Basic Books, 1983.
- *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- Schwab, J. J. «The practical: A language for curriculum», en I. Westbury y N. J. Wilkof (Eds.), *Science, Curriculum and Liberal Education*, Chicago, Chicago University Press, 1978.
- Smith, B. O. «Definitions of Teaching», en M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon, 1988, pp. 11-15.
- Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.
- Sykes, G. «Teaching as reflective practice», en K. A. Sirotnik y J. Oakes (Eds.), *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling*, Boston, Kluwer-Nijhoff Publ., 1986, pp. 229-245.
- Tyler, R. *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- Widlak, H. «El shock que produce la práctica. El fracaso de la aplicación del saber». *Educación* (Tubinga), 30, 1984, pp. 95-107.
- Witrock, M. C. «Education and Recent Neuropsychological and Cognitive Research», en D. Benson y E. Zaidel (Eds.), *The Dual Brain*, Nueva York, The Guilford Press, 1985.
- Zaret, E. «The Uncertainty Principle in Curriculum». *Theory into Practice...*, 21 (1), 1981, pp. 46-52.
- Zeichner, K. M. «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación de profesores». *Revista de Educación*, 288, 1987.

E S T U D I O S

REPRESENTACIÓN DE PARADIGMAS Y TEORÍAS EN EDUCACIÓN COMPARADA

ROLLAND G. PAULSTON (*)

«Toda acción se desenvuelve entre límites determinados por esquemas de clasificación» (Darnton, 1984, p. 192).

«La idea fundamental de la fenomenografía es que todo fenómeno puede experimentarse o conceptualizarse en un número limitado de formas distintas, y que es labor de dicha disciplina representar tales posibles interpretaciones» (Marton, 1988, p. 196).

Los estudios sobre educación comparada e internacional cubren un campo en el cual se utilizan ideas, métodos y datos procedentes de muy diversas disciplinas, tradiciones de investigación y prácticas de enseñanza. En consecuencia, la tipificación y la representación de las corrientes de conocimiento aplicadas en este ámbito en un momento determinado por medio de elaboraciones conceptuales —como paradigmas y teorías— han de constituir una actividad compleja y abierta a interpretaciones. En el presente estudio se examinan las cambiantes representaciones del conocimiento en este campo desde la década de 1950; se identifican los paradigmas y las teorías dominantes en la actualidad y se sugieren formas de representar estas elaboraciones, cada vez más dispares, a las escalas macro y microscópica de la realidad social, considerada como ámbito intelectual. Me he basado en la idea de «habitus» propuesta por Bordieu, según la cual, los agentes perciben los ámbitos intelectuales como sistemas de «disposiciones duraderas y transferibles» producidas por la interacción dialéctica con estructuras y condiciones objetivas.

Para revelar tales disposiciones utilizo la idea de texto de Barthes: «ese espacio social que no deja lenguaje alguno a salvo ni intacto, que no permite a ningún sujeto enunciador ocupar el lugar del juez, el profesor, el confesor psicoanalítico o el intérprete» (Barthes, 1979, p. 81). Este planteamiento descentralizador es una práctica política e intelectual que interpreta los textos de enseñanza comparada en relación con otros textos, no con sus autores. También puede ser útil la distinción entre obra y texto. Las obras literarias son concretas y visibles, mientras que el texto se revela y

(*) Universidad de Pittsburgh (Pensilvania).

articula de acuerdo con ciertas reglas y en contra de otras. Mientras que la obra se sostiene en la mano, el texto se sostiene en el lenguaje. El vínculo moderno original entre sujeto (autor) y objeto (obra) se ve reemplazado por prácticas (escritura) y por lo intertextual (ámbito). Esta relación entre el texto y su ámbito intercultural, como ilustran las figuras 3 y 4, es creativa, activa y práctica. De acuerdo con esto, los textos se perciben como entidades que continuamente interactúan en un terreno abierto que ellos mismos producen, por el cual son producidos y dentro del cual deben ser interpretados.

1. LAS CAMBIANTES REPRESENTACIONES DEL CONOCIMIENTO

Aunque los especialistas en enseñanza comparada no empezaron a debatir su marco teórico hasta después de la aparición de la magna obra de Thomas Kung en la década de 1970, es posible identificar corrientes de conocimiento implícitas en la obra de los padres fundadores de este campo. Los textos fundacionales de los siglos XVIII y XIX de Berchtold, Jullien y Basset, por ejemplo, defendían todos la descripción enciclopédica y las macrocomparaciones de la enseñanza pública para generalizar su eficiencia funcional en el entonces germinal proyecto de modernidad individual y social. Al garantizar la creación de sistemas nacionales de enseñanza en el mundo industrial, o moderno, y su transferencia parcial al mundo colonizado, los intereses del conocimiento de la enseñanza comparada se desplazaron hacia el estudio del papel de las fuerzas sociales en la formación y la diferenciación de tales sistemas. Las obras de Sadler, Kandel y Hans —entre otras— ayudaron en la década de 1950 a consolidar el paradigma funcionalista como forma dominante, aunque implícita, de representar o modelar el fenómeno de la educación nacional e internacional.

La figura 1 trata de captar las orientaciones del conocimiento en los textos más importantes sobre educación comparada durante tres grandes períodos, a saber: las décadas de 1950 y 1960, dominadas por la ortodoxia funcionalista y positivista; los controvertidos decenios de 1970 y 1980, caracterizados por el desafío de los paradigmas funcionalista radical, humanista y humanista radical frente a la ortodoxia y por el imperio de las luchas no resueltas entre heterodoxias; y el surgimiento de nuestra más heterogénea época, que avanza hacia lo que Vaclav Havel (1992) y otros consideran el final de la era moderna y de su «culto de la objetivación y (...) la búsqueda de una clave salvadora universal». Para facilitar las comparaciones en la figura 1 se diferencian ocho tipos —o direcciones— de referencias hermenéuticas dentro de los textos citados: representación por el autor del control y la organización del conocimiento; ontología, marco de referencia y estilo del conocimiento; relaciones entre el conocimiento, el sexo y las emociones; y productos del estudio. Como se observa, las representaciones textuales de la educación comparada han seguido muy estrechamente durante más de un siglo el ascenso del paradigma funcionalista en los ámbitos de la sociología, la antropología social, las ciencias políticas y las teorías de la modernidad y el capital humano, si bien con el habitual retraso de aproximadamente un lustro.

1.1. *Ortodoxia*

Tras la Segunda Guerra Mundial, con la crisis de la descolonización y la competencia de la guerra fría que la siguieron, los estudios de educación comparada —en

FIGURA 1

Representaciones cambiantes del conocimiento en textos de educación comparada e internacional (décadas de 1950 a 1990)

Características de las representaciones textuales	Lineal Años 50 y 60	Ramificada Años 70 y 80	Entrelazada Años 90
Control y organización del conocimiento:	Ortodoxia; jerarquizado y centralizado.	Heterodoxia; aparición de variantes «neo» y de nuevas perspectivas de indagación.	Heterogeneidad; disputas, pero corrientes de conocimiento complementarias.
Relaciones con el conocimiento:	Hegemónicas y totalizadoras.	Choque entre paradigmas; competencia «una u otra» entre visiones del mundo incompatibles.	Surgimiento de posparadigmas rizomatosos e interactivos.
Ontología del conocimiento:	Predominan los puntos de vista realistas.	Los puntos de vista realistas y relativistas se enfrentan a la realidad.	Más opiniones perspectivistas que abarcan múltiples realidades y perspectivas.
Marco del conocimiento:	Dominan el funcionalismo y el positivismo.	Los planteamientos funcionalistas, críticos e interpretativos compiten y descentralizan.	Posturas más eclécticas, reflexivas y pragmáticas.
Estilo del conocimiento:	Parsimonioso y sin valor.	Agonístico y partisano.	Cada vez más intertextual, ecologista y contingente.
Conocimiento y sexo:	La lógica dominante es la masculina.	Surgen las ideas feministas, que compiten y descentralizan.	Los aspectos relacionados con el sexo están más abiertos e indeterminados.
Conocimiento y emociones:	Optimismo y confianza.	Desdén, incredulidad o alborozo.	Ambivalencia; nostalgia de la certidumbre, regocijo en la diversidad.
Productos del conocimiento:	El ideal son las afirmaciones transnacionales semejantes a leyes.	Ideologías en competencia.	Explicación, interpretación, simulación, traducción y representación.
Textos ilustrativos:	Adamas y Farrell (1969), Anderson (1961), Bereday (1964), Husén (1967), Noah y Eckstein (1969), Schultz (1961).	Anderson (1977), Bordieu y Passeron (1977), Bowles y Gintis (1976), Carnoy (1984), Clignet (1981), Epstein (1983), Heyman (1979), Husén (1988), Karabel y Halsey (1977), Kelly y Nihlen (1982), Paulston (1977).	Altbach (1991), Cowen (1990), Lather (1991), Masemann (1990), Paulston (1990, 1983), Paulston y Tidwell (1992), Rust (1991), Stromquist (1990), von Recum (1990).

Fuente: Textos citados.

particular, los realizados en Estados Unidos— continuaron enmarcados en perspectivas evolucionistas y funcionalistas, si bien se acercaron a las ciencias sociales y a sus inquietudes para explicar e informar el desarrollo social y económico con el vocabulario de la ciencia nomotética, aunque no con su rigor. La floración de estudios sobre educación comparada e internacional durante estas décadas de ortodoxia funcionalista y positivista se alimentó de la fundación de revistas académicas especializadas, del aumento de las ayudas públicas y de fundaciones y de la inauguración de numerosos centros de educación comparada en las principales universidades de Estados Unidos y Europa.

Así, el primer director del Centro de Educación Comparada de la Universidad de Chicago argumentó en un texto fundacional (Anderson, 1961) que el objetivo último de la educación comparada era —como en el caso de las ciencias sociales— elaborar un conocimiento sistemático de causas, es decir, dar a los hechos la forma de generalizaciones nomotéticas o de leyes. En los centros de Europa y Estados Unidos en los que los programas de investigación y psicología de la educación habían logrado introducirse y adquirir respeto gracias a los métodos estadísticos y experimentales, Anderson propuso que la educación comparada debía lograr su aceptación mediante una estrategia de: 1) integración con las ciencias sociales funcionalistas, 2) uso del modelo de ensayo de hipótesis y análisis de la covarianza propio de las ciencias naturales, y 3) compromiso con la explicación teórica y la ambición nomotética.

A tal fin, propuso reforzar los todavía amplios, pero complementarios, planteamientos de la educación comparada y su integración en la investigación de las ciencias sociales. El primero, el análisis intraeducativo, generaría datos estrictamente educativos y contemplaría la educación como si se tratase de un sistema social autónomo. Esta corriente generaría las correlaciones estadísticas consideradas indispensables para comparar los sistemas y prácticas educativos. El segundo planteamiento, la investigación interdisciplinar sobre las relaciones entre educación y sociedad, examinaría las funciones y tareas sociales, políticas y económicas que la sociedad encomienda al sistema de enseñanza. La estrategia de Anderson para crear una educación comparada científica más sistemática y social encontró un apoyo considerable en una serie de esfuerzos afines por establecer esta disciplina en Estados Unidos y en Europa occidental. Anderson consideró que la verificación de hipótesis mediante planteamientos evolucionistas y funcionales era el único marco ideológico de conocimiento apropiado, si la educación comparada aspiraba a captar aspectos relevantes de «la realidad concreta».

Bereday (1964) también propuso una metodología comparada construida sobre hipótesis positivistas y evolucionistas, pero insistió en la necesidad de una metodología comparada inductiva, ajena a las ciencias sociales, capaz de elaborar análisis simultáneos de las prácticas educativas más allá de las fronteras nacionales. Idealmente, ello iría también seguido de la verificación de hipótesis para descubrir leyes de educación comparada. El planteamiento de carácter metodológico de Bereday trataba de elaborar una disciplina cada vez más analítica y distanciada, afín a la política o a la religión comparadas; es decir, una disciplina «que no se viese obstaculizada por consideraciones éticas o pragmáticas».

En un texto muy próximo, Noah y Eckstein (1969) trataron de elaborar una educación comparada más científica, basándose no en un método comparativo,

como el propuesto por su maestro Bereday, sino en un modelo de verificación de hipótesis tomado de Karl Popper y las ciencias naturales. Vieron que elaborar explicaciones científicas rigurosas en el campo de la educación comparada era un objetivo difícil, pero que tenía más probabilidades de derivar de un empirismo metodológico asentado en hipótesis funcionalistas que evitasen la reflexión sobre ideologías y teorías. En lugar de ello, el marco de la investigación se centraría en la verificación de propuestas de bajo nivel sobre las relaciones entre educación y sociedad. Las preguntas sobre la forma y la función de la escolarización, similares a las de Anderson, se limitarían a cuestiones de eficiencia pedagógica y al análisis de las relaciones de la enseñanza con sistemas más complejos. En este caso, el método de la correlación se consideraría como un sustituto definidor, aunque imperfecto, de la experimentación. La explicación en la educación comparada se presenta como progresiva, es decir, como un proceso evolutivo que sigue la secuencia: *a*) curiosidad, descripción y cuantificación primitiva; *b*) interpretación cualitativa mediante el análisis de fuerzas y factores; *c*) cuantificación elaborada, que proporciona un medio de verificación científica rigurosa para apoyar las medidas políticas y de planificación, y *d*) «predicción científica». El modelo de ciencia empírica conduciría a la educación comparada, según Noah y Eckstein, a un estado de modernidad epistemológica en un momento en el que, paradójicamente, no sólo el cientificismo, sino también la misma esencia de la modernidad iban a verse expuestos a sañudos ataques en los campos de las ciencias sociales y las humanidades (Rorty, 1989).

El *International Evaluation of Educational Achievement Project* (Programa Internacional de Evaluación de los Logros de la Enseñanza, IEA), documentado por Husén (1967), dio a conocer una serie de llamadas previas a favor de una comparación más científica entre las prácticas educativas de los distintos países del mundo. Alimentado, en parte, por el miedo que invadió Estados Unidos después del Sputnik y por la preocupación que suscitaba en Europa occidental la generalización masiva de la enseñanza secundaria, el programa IEA acudió sobre todo a las tradiciones positivistas y nomotéticas de medición de la enseñanza. Por primera vez, especialistas en educación comparada iban a medir diferencias internacionales en el logro escolar por medio de pruebas objetivas elaboradas y acordadas internacionalmente en un esfuerzo sin precedentes por tener en cuenta las variaciones de los resultados de las pruebas. Con el tiempo, sugirió Husén, la comprensión más científica del funcionamiento intelectual y del currículo daría pie a prácticas de enseñanza eficientes y previsibles. El programa aportó también un modelo operativo de una nueva educación comparada interesada en la explicación causal por medio de estudios correlativos, y no de la descripción narrativa, el funcionalismo vulgar o la exhortación moral, propios de estudios anteriores. Con la participación de los especialistas en enseñanza comparada del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, de las universidades de Chicago y Estocolmo y de numerosos ministerios de enseñanza de todo el mundo, el programa prometió convalidar las aspiraciones científicas que esta disciplina había expresado en las décadas de 1950 y 1960. Considerando el mundo como un laboratorio educativo y utilizando métodos de comparación y correlación, el programa IEA manifestó desde el principio el objetivo de descubrir universales cognitivos. Pero una serie de hallazgos bastante menos grandiosos señaló la importancia de los resultados no buscados de la escolarización y los riesgos de la abundancia de datos y la insuficiencia del modelado conceptual. La comparación continuó siendo problemática, ya que el programa de-

pendía de una serie de cuestionarios previamente codificados con opciones obligatorias y cada centro y cada sistema de enseñanza estaban insertos en una serie de redes de relaciones culturales, económicas y políticas complejas e irrepetibles.

A finales de la década de 1960, una serie de organismos de financiación y de especialistas en educación comparada dirigió su atención hacia la educación internacional, una nueva rama de la educación comparada que se interesaba por los problemas de la planificación, el desarrollo y la elaboración de teorías sobre la educación en estudios macroscópicos sobre el cambio educativo y social en países, casi siempre pobres, que acababan de obtener la independencia. En un texto canónico que representa esta variante estructural-funcional de la ortodoxia dominante, Adams y Farrell (1969) propusieron que el objetivo primordial de los estudios comparados y de desarrollo había de ser la generalización y la especificación de proposiciones verificables o de exposiciones de relaciones entre variables objetivas. Los especialistas académicos en educación comparada se mostraron renuentes a emprender esta tarea, y «nuestro conocimiento se mantiene disperso y asistemático». La corrección de los autores consistió en estructurar el conocimiento dentro de los sistemas educativos y entre éstos, basándose en las ideas parsonianas de diferenciación no lineal. Las leyes de Parsons, argumentaron, «seguirán una secuencia aproximadamente similar en todas las sociedades» que se hallen en fase de modernización.

1.2. *Heterodoxia*

A principios de la década de 1970, la teoría funcionalista y los métodos positivistas habían alcanzado el *status* de ortodoxia en los estudios comparados y de educación. Al mismo tiempo se vieron violentamente atacados en los estudios de ciencias sociales y de desarrollo por parte de nuevas corrientes de conocimiento críticas e interpretativas (Willey, 1990). El origen de la vulnerabilidad y, a la larga, de la marginación del funcionalismo podría estar en el paso del segregacionismo al pluralismo que experimentó la sociedad de Estados Unidos. Con el pluralismo cultural vinieron el epistemológico y el ontológico. La teoría funcionalista se mostró incapaz de predecir y controlar en una medida suficiente los frecuentes fracasos (Klees, 1991). Asimismo, el surgimiento de un terreno global con numerosos centros académicos nuevos (Cowen, 1990) y la llegada de nuevos estudiosos —muchos de ellos, procedentes del tercer mundo— desafiaron a los centros de la ortodoxia estructural-funcionalista por medio de planteamientos antitéticos neomarxistas, críticos, feministas y de dependencia (Altbach, 1991).

El primer paso importante hacia la marginación del mundo estructural-funcionalista se dio tras la publicación del texto seminal de Berger y Luckmann *The Social Construction of Reality (La construcción social de la realidad, 1967)*. En este punto, el paradigma humanista —y su defensa del intersubjetivismo u origen social de todas las ideas— se escindió en planteamientos etnometodológicos y fenomenológicos (véase la figura 3), que apoyaron la llegada de un nuevo planteamiento etnográfico a la educación comparada.

La percepción del mundo funcionalista radical, elaborada por vez primera por Althusser (1971) y posteriormente por Bowles y Gintis (1976), entre otros autores,

para explicar la forma en la que funciona la educación con el fin de reproducir las estructuras capitalistas, construyó en poco tiempo una expresiva crítica de las explicaciones que el funcionalismo estructural ofrecía de la reforma educativa y los esfuerzos de modernización. Carnoy (1984) documenta la aparición, a principios de la década de 1970, de una variante de los textos neomarxistas basada en el materialismo histórico como ejemplo precoz del choque de paradigmas en los textos de educación comparada.

Durante esa época de relaciones conflictivas entre conocimientos, aumentaron considerablemente el número y la influencia de los textos partidarios de la antiortodoxia funcionalista radical y generaron una poderosa crítica —cuando no un nuevo paradigma sucesor del anterior— al atrincherado funcionalismo estructural parsoniano y sus variantes en las teorías de la modernización y del capital humano. Pero, como Lenin y los textos marxistas-leninistas tradicionales presentaban la educación como un aparato al servicio del Estado represor, prestaban poca atención a la forma en que la educación podía contribuir a la estrategia revolucionaria socialista. En la década de 1970, como ha mostrado Carnoy, los investigadores neomarxistas concedieron a este asunto la máxima prioridad.

En Francia, las interpretaciones de Marx hechas por Althusser en la década de 1960 sostenían que la superestructura —incluida la educación— estaba determinada por las relaciones de producción (1990). La hegemonía de la clase dominante se consideraba radicada en las mismas relaciones de los medios de producción y definía directamente los objetivos y el funcionamiento del sistema de producción. Por tanto, el sistema educativo se valoraba desde un punto de vista hiperfuncional; es decir, el sistema reproducía necesariamente las relaciones de producción e impedía cualquier respuesta antihegemónica por parte de los enseñantes o de los alumnos.

En Estados Unidos, Bowles y Gintis (1976) aplicaron la teoría althusseriana de correspondencia estructural y también trataron de explicar la realidad de la educación norteamericana como reflejo directo de los valores y las relaciones de producción capitalistas. En consecuencia, argumentaron, los intentos de reformar los centros de enseñanza sin cambiar al mismo tiempo la estructura de la producción siempre fracasarían.

En Gran Bretaña, Basil Bernstein y la escuela de la nueva sociología de la educación elaboraron un programa neomarxista para estudiar las instituciones educativas como agentes de transmisión y reproducción cultural. Aunque la obra de Bernstein sobre la influencia de la clase social en la clasificación y el encuadramiento del conocimiento educativo está claramente vinculada al ala radical de la «vieja» sociología de la educación, también se sirve en abundancia de las percepciones humanista, o interpretativa, y funcionalista. En una evaluación perceptiva, Karabel y Halsey (1977) concluyeron que el planteamiento del conflicto macrosociológico de los neomarxistas norteamericanos y los estudios interpretativos, esencialmente microsociológicos, de los autores británicos eran mutuamente complementarios. Ambos luchaban contra los enemigos comunes representados por la teoría funcionalista y el empirismo metodológico sin tan siquiera coordinar sus críticas.

A principios de la década de 1980 empezó a destacar en los estudios críticos un marxismo más humanista, o humanismo radical. Los textos enmarcados en esta

orientación del conocimiento se alimentaban de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, encabezada en Alemania por Jürgen Habermas, en Norteamérica por Henry Giroux y en el tercer mundo por Paulo Freire. Como constituyentes de una rama de este movimiento intelectual, también los textos del feminismo radical empezaron a recurrir al planteamiento de la teoría crítica para la liberación de la conciencia. Utilizaron un argumento dialéctico negativo para exponer la función de la educación en la dominación patriarcal de las mujeres; al igual que en los textos marxistas se consideraba que los capitalistas dominaban a los trabajadores. Kelly y Nihlen (1983), por ejemplo, criticaron todos los textos de educación comparada publicados por silenciar el papel que la educación tenía en la reproducción de la desigualdad entre los sexos. Su crítica reflexiva de su propio marco de reproducción concluyó argumentando que «fracasa al tratar con las "desviaciones" y al interpretar cómo y cuándo ocurren o cobran importancia». Las respuestas, arguyeron, no vendrían de los análisis funcionalistas determinísticos ni radicales de la estructura o de la historia, sino de la investigación interpretativa arraigada en los paradigmas humanista y humanista radical. Estas percepciones del mundo revelarán cómo experimentan e interpretan las mujeres la educación en su vida cotidiana y cómo llegan a detectar la dominación y a enfrentarse a ella haciendo visible lo invisible (Star, 1991).

Con la difusión del pluralismo epistemológico y la marginación del dominio positivista en gran parte de las ciencias sociales durante las décadas de 1970 y 1980, las opciones humanistas o interpretativas empezaron igualmente a manifestarse en los textos de educación comparada. Así, un texto ilustrativo de Heyman (1979) propone una orientación etnometodológica alternativa, una justificación para sustituir los planteamientos funcionalistas por un programa de investigación etnográfica. El texto de Heyman sostiene que la educación comparada, por su compromiso descontextualizado con los «hechos» sociales (el estudio IEA), por su estrecho interés por las relaciones funcionales y estructurales (modernización e investigación marxista) y por su enfoque en unos indicadores «cosificados» de las ciencias sociales y no en la interacción entre quienes intervienen en los contextos social y educativo reales, no ha proporcionado conocimientos útiles a los planificadores de la enseñanza, ni a los agentes políticos ni a los reformadores. La investigación basada en la medición de indicadores como representantes de conceptos teóricamente afines se materializa, según Heyman, en una distorsión de bulto de la propia realidad social que los comparativistas tratan de desvelar y comprender. Su argumento heterodoxo se basa en los textos de Garfinkel de la década de 1960 y propugna la sustitución de todos los métodos positivistas y materialistas por planteamientos interpretativos que, según afirma, están más capacitados para observar, describir e interpretar «esta realidad» de nuestra existencia cotidiana. Se propone la etnometodología, es decir, el estudio de la forma en que los individuos se incorporan a los procesos que constituyen la realidad, porque promete capturar una parte mayor de la producción continua de realidad social, propia de la interacción humana, que los estudios basados en la correlación. Éstos suponen que los objetos no pueden ser dos cosas al mismo tiempo o que tienen propiedades estables, discretas y permanentes; hipótesis más apropiadas para la investigación en el campo de las ciencias físicas. Para Heyman, el nivel de análisis de los estudios comparados debe desplazarse de lo macro a lo micro, de la ontología objetivista-realista a la subjetivista-relativista, y al estudio de la vida cotidiana. La investigación en educación comparada debe dejar de «pretenderse científica»

para hacerse microscópica, seguir un curso heurístico y construir sus interpretaciones y teorías comparadas por medio de la repetición empática.

En un estudio paradigmático afin, Clignet (1981) rechaza también las percepciones funcionalistas y funcionalistas radicales. Pese a sus diferencias aparentes, Clignet demuestra que ambos paradigmas comparten varios puntos débiles: ambos utilizan efectos para explicar sucesos y ambos insisten en las relaciones jerárquicas verticales a costa de las relaciones interactivas horizontales. En su enfoque monocular en la estructura, ambos ignoran la forma en que las funciones de asimilación y repetición ejecutadas por los centros de enseñanza constituyen elementos de interacción contingentes o críticos entre individuos y grupos sociales situados dentro de las mismas capas de la realidad social. Ambas perspectivas impiden a los investigadores analizar los diversos mecanismos utilizados por los centros de enseñanza para realizar las funciones de asimilación y repetición, y ambas impiden a los investigadores diferenciar entre los procesos de interacción educativa y sus repercusiones en las oportunidades vitales de los estudiantes. Clignet vuelve la mirada hacia la ciencia del comportamiento y propone un marco biológico o psicológico que distingue la perspectiva de cada organismo individual y diferencia sus modos de adaptación al entorno, en este caso, el entorno formado por los profesores y estudiantes del centro de enseñanza. Este planteamiento ecologista rechaza la idea de viabilidad universal inherente a los argumentos funcionalistas y críticos. Parte el nivel microscópico de las biografías de los agentes individuales y analiza la relación que hay entre las estructuras educativas y las acciones. Contempla la adaptación y la diferenciación locales como parte integrante de la realidad social y como algo necesario para las estrategias contingentes desde los puntos de vista histórico y cultural, si se pretende que el esfuerzo de cambio sea efectivo. En consecuencia, Clignet arguye que la mayor parte de las políticas de desarrollo educativo y de los esfuerzos de planificación del capital humano está condenada al fracaso, debido al rígido y uniforme tratamiento pedagógico orientado de arriba abajo, que «refleja principios más ideológicos que científicos». A mediados de la década de 1980, todo el conocimiento fundacional de esta disciplina se había vuelto vulnerable a este ataque (Paulston, 1977; Epstein, 1983).

El primer resumen de textos elaborado con el fin de revelar y representar las perspectivas paradigmáticas y teóricas en este campo apareció a mediados de la década de 1970. Mi tipificación fenomenográfica (1977) de la forma en que la literatura internacional sobre reformas educativas representaba y explicaba las iniciativas reformistas y sus resultados se materializó en una yuxtaposición de textos heterodoxa o bipolar encuadrada en percepciones del mundo en equilibrio o en conflicto. Las explicaciones de las reformas vinculaban: *a)* las teorías evolucionistas, funcionalistas y de sistemas con el extremo del equilibrio, y *b)* las teorías marxistas, de revitalización cultural y anarquistas-utópicas con el extremo del conflicto. Como los textos que proponían explicaciones interpretativas, feministas o centradas en los problemas de los procesos y resultados de la reforma educativa aún no habían aparecido, faltaban de la figura de recapitulación. Pero la situación actual es distinta. Como se ve en las figuras 2 y 3, las consecuencias de la ulterior ramificación y del entrelazamiento pragmático de las perspectivas funcionalistas, críticas e interpretativas (Holmes, 1988) y el surgimiento de la crítica y la explicación hermenéutica radical, tal como se presenta en muchos textos feministas, son claramente perceptibles y se encuentran en plena efervescencia (Masemann, 1990; Lahter, 1991; Stromquist, 1989).

Al mismo tiempo, Anderson (1977) matizó su enérgica defensa inicial de un planteamiento estructural-funcionalista totalizador de la educación comparada. En respuesta a los ataques lanzados por los defensores de las perspectivas holístico-interpretativa y crítica, advirtió que, cuando los investigadores «inferían con demasiada rapidez funciones ostensibles de los centros de enseñanza a partir de necesidades sociales putativas», en lugar de atenerse estrictamente a la «confirmación de numerosas hipótesis apriorísticas» relativas a matrices complejas de variables que explican equivalentes funcionales entre las prácticas educativas de distintos sistemas, surgieron la confusión y un «funcionalismo vulgar». Pese a cierto pesimismo respecto de la situación de la educación comparada, Anderson predijo una constante evolución en la identificación de «equivalentes funcionales de las estructuras y funciones básicas de los sistemas educativos». Pero advirtió que el precio de la «evolución» exigiría excluir los paradigmas competidores: «Quizá debamos dejar de hablar de la sociedad como “red sin costuras” y verla como una matriz de coeficientes de correlación 0,5. En consecuencia, las concepciones holísticas de la sociedad deberían aceptarse con muchas matizaciones, incluso si no colocamos el conflicto en el centro de nuestro esquema conceptual» (p. 413).

En su alocución como presidente del CIES, Epstein (1983), alumno de Anderson en Chicago, también consideró que la educación comparada se encontraba en completo desorden en cuanto a la «metodología apropiada» y que era campo de batalla de ideologías aparentemente irreconciliables y competidoras. Y, como «la naturaleza de la educación comparada es particularmente delicada y vulnerable a escisiones devastadoras», Epstein pidió tolerancia frente a las diferencias «hasta el día en que descubramos un método académico mejor (...) en la fase de maduración, que, sin duda, surgirá del mutuo entendimiento». En su dicotomización arbitraria de orientaciones realistas y relativistas supuestamente incompatibles e irreconciliables y en su defensa militante de la interpretación de Anderson, el texto de Epstein captó bien las relaciones que el conocimiento heterodoxo mantenía en la década de 1970.

1.3. *La nueva heterogeneidad*

Las representaciones del conocimiento en los textos de educación comparada empezaron a alejarse claramente de la heterodoxia y a centrarse en elaboraciones objetivas, como paradigmas e ideologías, a finales de la década de 1980 (Altbach, 1991). Aunque unos pocos investigadores continúan defendiendo la pureza ortodoxa y se mantienen dentro de utopías paradigmáticas y científicistas —y muchos prosiguen su esfuerzo militante e inútil en sustituir una visión del mundo por otra—, el colapso de las grandes teorías en las ciencias sociales ha hecho que ahora ninguna corriente de conocimiento pueda pretender poseer el monopolio de la verdad (Wiley, 1990) ni ocupar todo el espacio intelectual (Paulston, 1992). Por el contrario, es cada vez mayor el número de investigadores que consideran todo el conocimiento fundacional —sea «ciencia» positiva, «ciencia» interpretativa o «ciencia» marxista— como incompleto y problemático.

Husén (1988), por ejemplo, señaló el camino después de la heterodoxia al reconocer que ningún paradigma podía responder a todas las preguntas, que todos servían para complementar percepciones del mundo supuestamente conflictivas e incompatibles.

Paulston (1990) considera que este campo está evolucionando desde las guerras de paradigmas hacia algo parecido a una comunidad de debate, a medida que el uso del conocimiento se hace más ecléctico y se ve reorientado por nuevas ideas y nuevas elaboraciones, como interpretaciones, simulaciones, traducciones, sondeos y representaciones conceptuales. El conocimiento ha devenido más «textual». Cada vez se percibe más como una elaboración que utiliza un sistema de signos convencional, en el cual incluso los textos no contenidos en libros, como las estructuras arquitectónicas, las composiciones musicales o los mapas y otras representaciones gráficas, se interpretan como «presupuestos de una consciencia significativa que debemos descubrir» (Barthes, 1979). Con la aparición de estudios postestructurales (Cherryholms, 1988) y posmodernos (von Recum, 1990; Rust, 1991), el discurso de la educación comparada ha iniciado también esta excavación con un desplazamiento fundamental del marco del conocimiento, que ha pasado de las ciencias sociales tradicionales y los modelos marxistas a perspectivas lingüísticas e interpretativas (Geertz, 1983; Habermas, 1987).

2. CORRIENTES INTELLECTUALES MODERNAS

La figura 2 recoge una taxonomía o representación sincrónica de las perspectivas del conocimiento que prevalecen actualmente en esta disciplina. Se identifican cuatro grandes paradigmas básicos o percepciones del mundo: funcionalismo, funcionalismo radical, humanismo radical y humanismo. La tabla recoge alrededor de 21 teorías derivadas basadas en uno o varios paradigmas y a las cuales se han vinculado algunos textos ilustrativos. En conjunto, la interacción de paradigmas y teorías dentro de los textos comprende corrientes intelectuales dinámicas. Aunque esta figura capta en parte la amplitud y la diversidad de las actuales perspectivas del conocimiento, no puede sino sugerir la fuerte tendencia ecléctica que afecta en la actualidad a todas las corrientes, y no sólo en educación comparada, sino en casi todos los ámbitos del trabajo intelectual (Wiley, 1990). Más adelante, en las figuras 3 y 4, se mostrarán algunos indicios de la interacción y la evolución del conocimiento mediante la representación gráfica de las relaciones en los niveles macroscópico-metateórico y microscópico-práctico.

2.1. *Funcionalismo y neofuncionalismo*

De la teoría funcionalista han brotado numerosas ramas nuevas, mientras que el paradigma estructural-funcional tradicional sigue sufriendo enérgicos ataques desde todas las posturas. Los textos humanistas, por ejemplo, critican su «antiindividualismo» y su «fusión hacia abajo», en el sentido de que un sistema cultural supuestamente integrado se interpreta como un consenso que engloba los sistemas social y de personalidad. Los textos del funcionalismo radical atacan su «conservadurismo», su «idealismo» y su disposición a aceptar la desigualdad estructural y la miseria humana como precio de la eficiencia social, así como la homeostasis o el equilibrio móvil. Los textos neofuncionalistas tratan de afrontar y superar estos problemas sintetizando hipótesis paradigmáticas centrales con paradigmas opuestos y otras tradiciones teóricas.

FIGURA 2

Taxonomía heurística de las perspectivas del conocimiento en textos de educación comparada e internacional

Paradigmas básicos Percepciones del mundo	«Teorías» derivadas	Textos ilustrativos
Funcionalismo «Debe ser»	Modernización, capital humano.	Boli y Meyer (1985), Coombs (1985), Schultz (1989).
	Neofuncionalismo.	Adams (1989), Plank (1990), Rondinelli y otros (1990).
	Opción racional, micro-macro.	Coleman (1987), Turner (1988).
	Teoría del conflicto.	Archer (1984), Bourdieu y Passeron (1977), Paulston (1980), Weiler (1989b).
	Dependencia	Altbach (1989), Arnove (1980).
Funcionalismo radical «Será»	Materialismo histórico.	Althusser (1990), Bowles y Gintis (1976), Schrag (1986).
	Neomarxismo, posmarxismo.	Carnoy (1984, 1992), Carnoy y Samoff (1990).
	Racionalización cultural.	Habermas (1987), Weiler (1983), Welsh (1991).
Humanismo radical «Puede ser»	Teoría crítica, etnografía crítica.	Avalos (1986), Foley (1991), Weis (1990).
	Feminismo.	Kelly y Nihlin (1982), Lather (1991), Stromquist (1989, 1990).
	Postestructuralismo, posmodernismo.	Cherryholms (1988), Rust (1991), von Recum (1990).
	Interaccionismo pragmático.	Holmes (1988), Husén (1988), Paulston y Rippberger (1991).
Humanismo «Llegar a ser»	Etnografía, etnología.	Gibson y Ogbu (1991), Spindler y Spindler (1987).
	Fenomenografía, etnometodología.	Clignet (1981), Heyman (1979), Paulston (1992).

Fuente: Textos citados.

Así, la teoría de la modernización tiene varias ramas. La corriente funcionalista evolucionista (Boli y Meyer, 1985) recurre con frecuencia a Durkheim y Parsons para explicar cómo los requisitos funcionales de sociedades y sistemas educativos cada vez más complejos y diferenciados generan la necesidad de la escolarización masiva. Los intentos intervencionistas de modernizar los sistemas educativos mediante la planificación y la innovación de arriba abajo sobre la base de modelos occidentales idealizados y de las ciencias aplicadas están atravesando una crisis profunda (Coombes, 1985), pese a los esfuerzos del Banco Mundial y de otros organismos internacionales por mejorar la eficiencia y la productividad utilizando el capital humano y otros planteamientos económicos afines (Schultz, 1961, 1989).

En apariencia, los textos se mantienen cerrados a las lecciones de la práctica y a los fracasos desde hace varias décadas (Klees, 1991).

Los neofuncionalistas mantienen la perspectiva global de los sistemas sociales de Parsons, pero abren un tanto sus textos a los planteamientos hermenéuticos y a las perspectivas interpretativas (Adams, 1988), a los factores sociales y culturales de conflicto que afectan a los programas de reforma educativa (Rondinelli y cols., 1991) y al reconocimiento del carácter central de la desigualdad estructural y los conflictos entre grupos de intereses en las explicaciones de reformas educativas fallidas (Plank, 1990). En Alemania, Niklas Lukman arguye que la moderna sociedad occidental diferencia subsistemas para producir teorías científicas y teorías reflexivas o interpretativas. Al encuadrar en esta perspectiva su estudio sobre las pautas de conocimiento educativo en Alemania y Francia, Schwiewer y Keiner (1992) detectaron una acusada preferencia alemana por el «estilo hermenéutico-reflexivo», mientras que en Francia se decantaban por un «estilo de la ciencia de la educación». Actualmente, estas dos orientaciones de la investigación han empezado a converger.

También la teoría de la opción racional trata de deshacer el gran error de Parsons y aleja la teoría de la acción del nivel de los macrosistemas para llevarla hacia los agentes y las posibilidades de la intervención humana y de un conocimiento más contingente. Una rama de la teoría de la opción racional recurre a la teoría empírica de los juegos para explicar cómo interpretan y actúan los agentes en situaciones de cambio social (Turner, 1988). La teoría de la opción racional está creciendo rápidamente, ya que los neofuncionalistas y neomarxistas tratan ahora de fundamentar empíricamente la teoría de la microelección racional con el fin de apoyar una amplia diversidad de elaboraciones teóricas macroscópicas. Coleman (1988) ha contribuido de manera especial al desarrollo de una teoría de la acción más amplia que sintetiza los intereses de agentes y sistemas por clarificar el significado de la acción voluntaria. Igualmente, los marxistas analíticos recurren ahora con liberalidad a la opción racional y la teoría de los juegos —e incluso a la teoría del equilibrio general y a la economía neoclásica— para elaborar las bases empíricas microscópicas de lo que sus textos radicales consideran como procesos macrosociales del materialismo histórico (Elster, 1986).

La teoría del conflicto examina códigos simbólicos y relaciones de poder mediadas por la cultura. Recurre al funcionalismo y a la teoría sociológica macrohistórica para explicar la educación en contextos de privilegio, dominación y reproducción cultural. Basándose en textos paradigmáticos de Weber, Simmel, Dahrendorf y Collins,

la teoría del conflicto se centra en las consecuencias de los conflictos que afectan a los sistemas sociales y educativos. En Europa, el foco cognitivo suele centrarse en las teorías estructuralistas que tratan los códigos simbólicos básicamente como sistemas de clasificación. Las obras de origen europeo subrayan la racionalidad de los códigos simbólicos dentro de sistemas de conocimiento formales y con frecuencia tratan de «descentrar» el organismo responsable de la producción del código. Los planteamientos norteamericanos suelen centrarse más en los propios códigos. Archer (1984), por ejemplo, propone una explicación «morfogenética» según la cual los procesos mutuamente causales neutralizan el estrés sistémico y facilitan la diferenciación estructural y el aumento del caudal de información. Los textos de la teoría del conflicto incorporan de buen grado teorías marxistas (Bourdieu y Passeron, 1977), pero rechazan el historicismo y no ven en el futuro sino una continuación del conflicto (Paulston, 1980; Weiler, 1989). Con su predilección por la piratería intelectual, el eclecticismo metodológico y la interacción micro-macro, la teoría del conflicto resulta cada vez más atractiva como planteamiento para estudiar cómo se apoyan en las interacciones y estructuras y en la intersubjetividad de la vida cotidiana las estructuras cambiantes de estratificación y organización.

2.2. *Funcionalismo radical y neomarxismo*

Aunque el tipo de determinismo estructural marxista tradicional asociado con los textos de Althusser y Bowles y Gintis de la década de 1970 ha desaparecido en gran medida, las teorías neomarxista y posmarxista continúan en vigor, si bien en un estado de *shock* tras el colapso de la teoría y la práctica socialistas en Europa del este y en la antigua Unión Soviética y gran parte del tercer mundo. Previendo en cierta medida estos cambios, Bowles y Gintis (1986) fueron mucho más allá de su anterior modelo funcionalista radical de reproducción de las clases sociales y propusieron un nuevo discurso teórico posmarxista que combinaba características del liberalismo y el marxismo. Carnoy y Samoff (1990) también están interesados en despojar su anterior análisis marxista de los rasgos más teleológicos, metafísicos e hiperfuncionalistas. Tratan de romper con la teoría marxista ortodoxa de las clases sociales y presentan una «teoría de transición» neomarxista menos determinista, que ahora destaca la influencia del Estado sobre las fuerzas de producción y los conflictos entre clases para explicar los intentos de transición al socialismo observados en países del tercer mundo. Pero la incapacidad de la teoría para aceptar —y, mucho menos, para explicar— las transiciones inversas del socialismo a la economía de mercado, como las observadas en Nicaragua, Europa del este y otros países, revela en este aspecto una continua y debilitante fidelidad nostálgica al historicismo y la modernidad emancipatoria.

2.3. *Humanismo radical y teoría crítica*

También la teoría de la racionalización cultural (Weiler, 1983; Welsh, 1991) recurre a una serie de perspectivas antes juzgadas incompatibles. Habermas (1987), el líder teórico de esta corriente, ha propuesto una ambiciosa reconstrucción de la gran exposición emancipatoria de Marx. Al rechazar las ideas de base y superestructura

del historicismo utópico y el estructuralismo, Habermas trata de fundamentar la reconstrucción del marxismo en una nueva normativa. En su marcha hacia el centro pragmático, encuentra bases útiles para la reconstrucción en la teoría crítica, en la teoría intersubjetiva de la democratización comunicativa de Meads, en las teorías de Weber sobre la burocracia y la racionalización cultural progresiva y en la teoría de la acción de Parsons.

La teoría crítica, la más importante de las ramas surgidas del humanismo radical, ha sido un contendiente destacado a lo largo de las últimas décadas de conflicto entre paradigmas. Mantiene estrechos vínculos con la teoría de la racionalización cultural, pero ataca más directamente el carácter represivo de la razón, la cultura y la sociedad occidentales. Marcuse y Freire son probablemente quienes han influido de manera más directa en el uso comparativo de este planteamiento por parte de los educadores en su defensa de la modernidad emancipatoria y de una constante revolucionaria que se opone a la dominación por el sistema capitalista (Arnove, 1980), a las relaciones de conocimiento deformadas (Altbach, 1989) o, entre las feministas, a las relaciones de opresión entre los sexos (Kelly y Nihlen, 1982; Stromquist, 1989; Lather, 1991). En varios estudios etnográficos críticos recientes (Foley, 1991; Weis, 1990) se detecta una variante vital y en crecimiento de este marco teórico que recurre a la dialéctica negativa de Horkheimer. Estos autores proponen descripciones densas de dominación cultural y económica y examinan las perspectivas de la resistencia (se supone que desde el punto de vista de los agentes).

Los ejemplos de las teorías postestructuralista (Cherryholmes, 1988) y posmodernista (von Recum, 1990; Rust, 1991) en los textos de educación comparada son los más difíciles de categorizar y representar. En su mayor parte se basan en los paradigmas humanistas y humanistas radicales (véase la figura 3) y se centran en el lenguaje y el rechazo de la dominación. Asimismo rechazan las pretensiones de veracidad de la ciencia positiva, de la historia y del racionalismo clásico (es decir, la idea de que las afirmaciones del conocimiento pueden organizarse de acuerdo con las normas intuitivas de verdad). En lugar de ello, el mundo social suele representarse como un *collage* de discursos múltiples o, si se quiere, de vestigios vinculados con formas concretas de poder. Se considera que en todas partes ha sonado la hora de la completa relatividad. Los textos posmodernos atacan a todo el que afirma estar libre de contradicciones o «se muestra cerrado», o es uniforme e inequívoco. Estas pretensiones se han visto desplazadas por la paradoja, la diversidad, la ambigüedad y la suerte (Derrida, 1973). Desde el relativismo extremo de esta postura, la sociedad y los valores se desintegran y el sujeto se ve marginado y disminuido. La ciencia abandona los intentos de descubrir la verdad en favor de la creación de ideas nuevas y la preferencia por el análisis paralógico. Al redefinir los objetivos de la educación, la postura posmoderna evita la imposición de decisiones normativas y recurre a comprender mejor el campo de fuerzas en el que se desarrolla la educación, al conocimiento local y a las «pequeñas unidades descentralizadas» (von Recum, 1990).

Desde esta perspectiva, el ascenso de los medios confiere una nueva prominencia al lenguaje, y la ciencia posmoderna se vuelve hacia los juegos de lenguaje como la relación mínima exigida por la sociedad para existir. Donde la ciencia modernista sólo admite el juego lingüístico lineal de la denotación y el progreso, la ciencia posmoderna favorece una «pragmática» del juego del lenguaje. Como en la narrativa

tradicional o premoderna, los lugares del hablante, el oyente y el referente de la exposición son más fluidos e intercambiables. Se considera que la sociedad se reproduce de manera circular y frente a frente. La ciencia se ve reducida a otro juego de lenguaje incapaz de legitimar o deslegitimar a los demás (Lyotard, 1988).

Es probable que la teoría posmoderna, con sus oportunas y provocadoras ideas nuevas, logre ocupar buena parte del espacio abandonado por el colapso del estructuralismo marxista, con su agotada filosofía global del sujeto y su visión teleológica de la evolución social. Frente a esto, la teoría posmoderna rechaza la modernidad como movimiento histórico hacia el control basado en el conocimiento fundacional y sustituye la racionalidad y la lógica por la paralógica o la contralógica. Su postura radical vincula el poder y el conocimiento y contempla la retórica de la moral de la emancipación y la resistencia al poder como otras formas asumidas por el poder (Foucault, 1980).

Los textos de educación comparada han hecho aportaciones valiosas al conocimiento de las relaciones educativas en las transformaciones precoces al capitalismo, el urbanismo y la democracia. Hoy, con textos que anuncian el final de la era moderna (Havel, 1992), las teorías postestructurales y posmodernas —por más que se hayan sobrevalorado— aportan a los especialistas en educación comparada ideas nuevas difíciles y retadoras en un intento por teorizar la transformación actual en pautas educativas y culturales aún desconocidas (Rust, 1991).

2.4. *Humanismo e interpretativismo*

La corriente interaccionista pragmática de los textos de educación comparada también rechaza la teoría totalizadora y favorece el método interpretativo en sus intentos por comprender cómo adquieren conciencia los agentes sociales dentro de las estructuras de la sociedad. Se interesa por comprender las grandes preguntas de la experiencia humana y trata de determinar mediante la verificación del conocimiento en la práctica y la sociedad cuáles son las posturas con valor pragmático, es decir, operativo y heurístico (Holmes, 1988; Husén, 1988). Basándose en Dewey y Mead —y, más recientemente, en los textos neopragmáticos de Habermas y Roty—, el interaccionismo pragmático ofrece un espacio central en los bordes de lo paradigmático (véase la figura 3), donde todas las percepciones del mundo y todas las corrientes pueden interactuar en el contexto de la práctica o del trabajo educativo (Paulston, 1991).

Igualmente central en relación con el paradigma humanista, la corriente etnográfica favorece el conocimiento y la interpretación locales frente a las elaboraciones paradigmáticas totalizadoras y los programas de modernización del cambio progresista (Geertz, 1983). En la educación comparada, esta perspectiva se ha utilizado para describir la percepción que tienen de su experiencia escolar los estudiantes hispanoamericanos pobres (Avalos, 1986) y las pautas de persistencia y éxito académico observadas entre los niños de inmigrantes y de minorías involuntarias (Gibson y Obu, 1991). Aunque la perspectiva etnográfica describe cómo ven e interpretan los grupos étnicos y de otro tipo la práctica educativa, sus datos, como «descripción densa», tienen poca o ninguna utilidad comparativa sin la imposición de una superestructura etnológica o ideológica (Spindler y Spindler, 1987).

En consecuencia, ni la propuesta de Heyman (1979) de sustituir el positivismo por el método y la perspectiva etnometodológicos, ni la llamada de Clignet (1981) en favor de un planteamiento fenomenológico de la educación comparada han logrado mucho apoyo. Pero en estos momentos en los que este campo del conocimiento entra en una fase de pospositivismo ecléctico crítico, el paradigma humanista, con su interés por la consciencia, la creatividad y la emoción, se está combinando con otras corrientes en el vacío dejado por el colapso del funcionalismo científico y las grandes metanarrativas emancipadoras. También se muestra prometedora en este terreno la fenomenografía, con sus recientes esfuerzos por representar corrientes de conocimiento cada vez más diversas que interactúan dentro del dinámico ámbito intelectual de los textos de educación comparada e internacional (Paulston y Tidwell, 1991; Paulston, 1992).

La fenomenografía se interesa por las formas cualitativamente distintas en que las personas experimentan o piensan los diversos fenómenos y las relaciones entre el ser humano y su mundo (Marton, 1988). En la educación comparada, los estudios fenomenográficos han tratado, como en el presente trabajo, de caracterizar la forma en que los investigadores ven, captan y piensan en las elaboraciones del conocimiento, como «paradigmas y teorías», en distintas épocas y en diversas culturas y subculturas. Por medio del análisis textual, los estudios fenomenográficos no tratan de describir las cosas «tal como son», sino tal como se han presentado, como sedimentos de las formas de pensar el mundo. Las categorías de descripción (como las cuatro figuras que acompañan el presente trabajo) se interpretan como formas de descubrimiento y como resultados principales de tal actividad de investigación. La comparación de perspectivas alternativas trata de identificar características diferenciales o estructuras esenciales en cada una de las conceptualizaciones, de manera que puedan describirse y representarse, como en el innovador estudio realizado por Theman (1983) sobre las distintas concepciones del poder político.

3. REPRESENTACIÓN DE LAS CORRIENTES DE CONOCIMIENTO

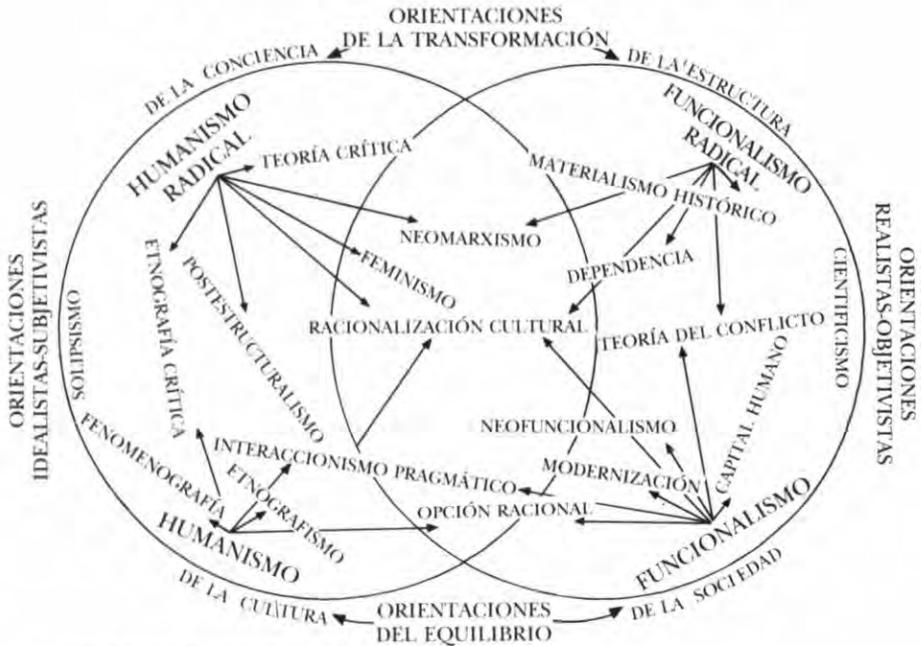
Pueden verse ejemplos precoces de representación de corrientes de conocimiento en textos de educación comparada e internacional de Anderson (1961), en los que el funcionalismo estructural ocupa implícitamente todo el espacio; de Paulston (1977), en los que los paradigmas de equilibrio polarizado y conflicto se disputan el espacio; de Epstein (1983), en los que se enfrentan tres paradigmas distintos y teóricamente irreconciliables llamados «neopositivismo», «neomarxismo» y «neorrelativismo»; en la presentación hecha por Adams (1988) de la tipología multidimensional cuadrículada y «congelada» de Burrell y Morgan y en las tipologías interactivas o «mapas» que acompañan el presente estudio.

3.1. *Representación macroscópica*

Los mapas constituyen un tipo especial de representación visual que utiliza el espacio para representar el espacio. Proporcionan, como el análisis textual y del discurso, «un sistema de posibilidades del conocimiento» (Foucault, 1980). En la

FIGURA 3

Representación macroscópica de los paradigmas y las teorías de la educación comparada considerada como un ámbito intelectual



Fuente: Véanse los textos citados en las figuras 1 y 2.

figura 3, los paradigmas y las teorías que ocupan el campo de la educación comparada se presentan de manera heurística, como un macroespacio intelectual con cuatro nodos paradigmáticos derivados del análisis intertextual y transtextual. Las coordenadas que sirven de referencia a la tipificación y la localización de los textos dentro del espacio son las disposiciones textuales relativas al cambio social y educativo (dimensión vertical) y la caracterización de la realidad (dimensión horizontal). La figura tiene varias ventajas. Por ejemplo, facilita la reinscripción y la reubicación de significados, fenómenos y objetos en el espacio, dentro de movimientos más generales. Sugiere un campo dinámico y «rizomático», de raíces enredadas. La educación comparada se percibe ahora como una representación espacial de interacciones eclécticas entre corrientes de conocimiento, y no como las imágenes más objetivadas ofrecidas por anteriores textos fundacionales (Hall, 1992). La fuerza de la teoría social en este terreno está hoy firmemente asentada en esta genuina multiplicidad de perspectivas e instrumentos conocidos gracias a la composición intertextual. Al mismo tiempo, al catalogar y tipificar corrientes y relaciones de conocimiento, las cuatro figuras ordenan y disciplinan este espacio, describen jerarquías y constituyen un acto de control. Incluso con las desautorizaciones de carácter interpretativo y heurístico, los mapas son claramente un acto de poder, y como tal deben entenderse.

La paradoja es que la representación conceptual puede generar tanto imágenes autoritarias como nuevos instrumentos para desafiar a la ortodoxia y al mito epistemológico del progreso científico acumulativo (Harley, 1989). La representación ofrece a los especialistas en educación comparada un instrumento valioso para captar los aspectos retóricos y metafóricos de los textos para abrir el camino a la intertextualidad entre discursos opuestos y, cuando sea preciso, una forma de ver todo el conocimiento profundamente entremezclado en las grandes batallas que constituyen nuestro mundo.

3.2. Representación microscópica

La figura 4 ilustra una representación microscópica obtenida a partir de los textos de percepciones del mundo paradigmáticas y de planteamientos teóricos incorporados y entremezclados en una práctica concreta de reforma educativa. Esta representación visual, en contraste con la figura 3, describe una práctica educativa que se ha desarrollado en un tiempo y en un lugar concretos: la reforma de la enseñanza superior iniciada en Nicaragua a principios de la década de 1980. Aquí la práctica se contempla como un círculo hermenéutico en el cual los principales interesados en la reforma aportan las percepciones del mundo que les mueven, sus ideas y sus posturas teóricas, a un proceso de cambio educativo orientado por objetivos (Paulston y Rippberger, 1991). La figura 4 sugiere energía, comportamiento y logros en el contexto de la vida diaria, en contraste con la figura 3, formada por la yuxtaposición de fuentes de

FIGURA 4

Representación microscópica de las teorías del cambio educativo y social en la práctica de la reforma de la enseñanza superior en Nicaragua



Fuente: Paulston y Rippberger (1991).

energía intelectual identificadas en ejemplos paradigmáticos y en la interacción entre planteamientos teóricos.

CONCLUSIÓN

En el presente estudio se examina, por medio del análisis textual, la aparición de distintas concepciones paradigmáticas y teóricas en el ámbito de la educación comparada e internacional a lo largo del tiempo en forma de historia, de estructura taxonómica sincrónica y de mapas conceptuales, en los niveles macro y microscópico. Se identifican tres grandes corrientes de conocimiento como lo ortodoxo, lo heterodoxo y lo heterogéneo omnicompreensivo. También se identifican y debaten las tendencias convergentes de las corrientes de saber y se señalan las recientes adaptaciones eclécticas, a medida que los especialistas en educación comparada y sus textos multiplican los puntos de vista y se vuelven más reflexivos; esto facilita el surgimiento de nuevas teorías a partir de la combinación de otras previas y de las disposiciones paradigmáticas de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, D. «Expanding the educational planning discourse: Conceptual and paradigmatic explorations». *Comparative Education Review*, 32, 1988, pp. 400-415.
- Adams, D. y Farrell, J. P. «Societal differentiation and social differentiation». *Comparative Education Review*, 5, 1969, pp. 249-262.
- Altbach, P. «Trends in comparative education». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 491-507.
- «Twisted roots: The western impact on asian higher education». *Higher Education*, 18, 1989, pp. 9-29.
- Althusser, L. «Theory, Theoretical Practice and Theoretical Formation», en L. Althusser (Dir.) *Philosophy and the Spontaneous Philosophy of Scientists*. Londres, Verso, 1990, pp. 1-42.
- Anderson, C. A. «The methodology of comparative education». *International Review of Education*, 7, 1961, pp. 1-23.
- «Comparative education over a quarter of a century: Maturity and challenges». *Comparative Education Review*, 21, 1977, pp. 405-416.
- Archer, M. *Social Origins of Educational Systems*. Londres, Sage, 1984.
- Arnove, R. «Comparative education and world system analysis». *Comparative Education Review*, 24, 1980, pp. 48-62.
- Avalos, B. *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa, International Educational Research Center, 1986.
- Barthes, R. «From work to text», en J. Hariri (Dir.), *Textual Strategies: Perspectives in Poststructural Criticism*. Ithaca, Cornell University Press, 1979, pp. 48-63.
- Bereday, G. Z. F. *Comparative Method in Education*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1964.

- Boli, J. R. y Meyer, J. «Explaining the origins and expansion of mass education». *Comparative Education Review*, 29, 1985, pp. 145-170.
- Bourdieu, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Reproduction in Culture, Education, Society*. Beverly Hills, Sage, 1977.
- Bowles, S. y Gintis, H. *Schooling in Capitalist Society*. Nueva York, Basic Books, 1976.
- *Democracy and Capitalism*. Nueva York, Basic Books, 1986.
- Carnoy, M. «Marxism and education», en B. Ollman y E. Vernoff (Dir.) *The Left Academy: Marxist Scholarship on American Campuses*, vol. 2, Nueva York, Praeger, 1984, pp. 79-98.
- Carnoy, M. y Samoff, J. *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton, Princeton University Press, 1990.
- Cherryholms, C. *Power and Criticism: Post-structural Investigations in Education*. Nueva York, Teachers College Press, 1988.
- Clignet, R. «The double natural history of educational interactions: Implications for educational reforms». *Comparative Education Review*, 25, 1981, pp. 330-352.
- Coleman, J. «Micro-foundations and macrosocial behavior», en J. Alexander, B. Giesen, R. Munch y N. J. Smelser (Dir.), *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press, 1987, pp. 153-173.
- Coombs, P. H. *The World Crisis in Education*. Londres, Oxford University Press, 1985.
- Cowen, R. «The national and international impact of comparative education infrastructures», en W. D. Halls (Dir.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*, París, UNESCO, 1990, pp. 321-352.
- Darnton, R. *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*. Nueva York, Basic Books, 1984.
- Derrida, J. *Speech and Phenomena*. Evanston, Northwestern, 1973.
- Elster, J. «Further thoughts on marxism, functionalism and game theory», en J. Roemer (Dir.), *Analytic Marxism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 36-59.
- Epstein, E. H. «Currents left and right: Ideology in comparative education». *Comparative Education Review*, 27, 1983, pp. 3-29.
- Foley, D. E. «Rethinking school ethnographies of colonial settings: A performance perspective of reproduction and resistance». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 532-551.
- Foucault, M. *Power/Knowledge*. Nueva York, Pantheon, 1980.
- Geertz, C. *Local Knowledge*. Nueva York, Basic Books, 1983.
- Gibson, M. A. y Ogbu, J. U. *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Emigrant and Involuntary Minorities*. Londres, Garland, 1991.
- Habermas, J. *The Theory of Communicative Action* (2 vols.). Boston, Beacon, 1987.
- Harley, J. B. «Deconstructing the map». *Cartographica*, 26, 1989, pp. 1-20.
- Hall, S. S. *Mapping the Next Millennium: The Discovery of New Geographies*. Nueva York, Random House, 1991.
- Havel, V. «The end of modern era: We must try harder to understand than to explain». *The New York Times*, 1 de marzo de 1982, p. E15.

- Heyman, R. «Comparative education from an ethnomethodological perspective». *Comparative Education Review*, 15, 1979, pp. 241-249.
- Holmes, B. «Casualty, determinism and comparative education as a science», en J. Schriever, y B. Holmes (Dirs.), *Theories and Methods in Comparative Education*, Berna, Peter Lang, 1988, pp. 115-142.
- Husén, T. (Dir.) *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*. Estocolmo, Almqvist & Wiksell, 1967.
- «Research paradigms in education». *Interchange*, 19, 1988, pp. 2-13.
- Karabel, J. y Halsey, A. H. (Dirs.) *Power and Ideology in Education*. Londres, Oxford University Press, 1977.
- Kelly, G. P. y Nihlen, A. S. «Schooling and the reproduction of patriarchy», en M. Apple (Dir.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 162-180.
- Klees, S. J. «The economics of education: Is that all there is?». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 721-734.
- Lather, P. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy Within the Post-Modern*. Londres, Routledge, 1991.
- Liotard, J. F. *The Difference: Phrases in Dispute*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.
- Marton, F. «Phenomenography: Exploring different conceptions of reality», en D. M. Fetterman (Dir.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. Nueva York, Praeger, 1988, pp. 176-208.
- Masemann, V. «Ways of knowing: Implications for comparative education». *Comparative Education Review*, 34, 1990, pp. 465-473.
- Noah, H. J. y Eckstein, M. A. *Toward a Science of Comparative Education*. Nueva York, Macmillan, 1969.
- Paulston, R. «Education as anti-structure: Non formal education in social and ethnic movements». *Comparative Education*, 10, 1980, pp. 55-66.
- «From paradigm wars to disputatious community». *Comparative Education Review*, 34, 1990, pp. 395-400.
- «Ways of seeing education and social change in Latin America: A phenomenographic perspective». *Latin Amer. Res. Rev.*, 27 (3), 1992.
- Paulston, R. y Rippberger, S. «Ideological pluralism in Nicaraguan university reform», en M. Ginsburg (Dir.), *Understanding Educational Reform in Global Context*, Londres, Garland, 1991, pp. 179-200.
- Paulston, R. y Tidwell, M. «Latin American education: Comparative», en A. Alkin (Dir.), *AERA Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, Macmillan, 1992.
- Plank, D. «The politics of basic education reform in Brazil». *Comparative Education Review*, 34, 1990, pp. 538-560.
- Rondinelli, D. A.; Middleton, J. y Verspoor, A. M. *Planning Education Reforms in Developing Countries*. Durham, Duke University Press, 1990.

- Rorty, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Nueva York, Cambridge University Press, 1989.
- Rust, V. «Postmodernism and its comparative education implications». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 610-626.
- Schrag, F. «Education and historical materialism». *Interchange*, 7, 1986, pp. 42-52.
- Schriever, J. y Keiner, E. «Communication patterns and intellectual traditions». *Comparative Education Review*, 36, 1992, pp. 25-51.
- Schultz, T. W. «Education and economic growth», en N. B. Henry (Dir.), *Social Forces Influencing American Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1961, pp. 46-88.
- «Investing in people: Schooling in low income countries». *Economy of Education Review*, 8, 1989, pp. 219-240.
- Spindler, G. y Spindler, L. *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsdale, Erlbaum, 1987.
- Star, S. L. «The sociology of the invisible», en D. R. Maines (Dir.), *Social Organization and Social Process*, Nueva York, Aldine DeGruyter, 1991, pp. 265-283.
- Stromquist, N. P. «Determinants of educational achievement of women in the Third World: A review of the evidence and a theoretical critique». *Review of Education Res.*, 59, 1989, pp. 143-183.
- «Gender inequality in education: Accounting for women's subordination». *British Journal of Sociology of Education*, 11, 1990, pp. 137-154.
- Theman, J. *Uppfattningar av politisk makt (Conceptions of Political Power)*. Gotemburgo, Acta Universitatus Gothoburgensis, 1983.
- Turner, D. A. «Problem solving in comparative education». *Compare*, 17, 1987, pp. 110-121.
- Von Recum, H. «Erziehung in der Postmoderne» (Education in the postmodern period). *Die politische Meinung*, 237, 1990, pp. 76-93.
- Weiler, H. «Legalization, expertise and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy». *Comparative Education Review*, 27, 1983, pp. 259-277.
- «Why reforms fail: The politics of education in France and the Federal Republic of Germany». *Journal of Curriculum Studies*, 21, 1989, pp. 291-305.
- Weis, L. *Working Class Without Work: High School Students in a De-industrializing Economy*. Londres, Routledge, Chapman and Hall, 1990.
- Welsh, A. R. «Knowledge and legitimation». *Comparative Education Review*, 35, 1991, pp. 508-531.
- Wiley, N. «The history and politics of recent sociological theory», en G. Ritzer (Dir.), *Frontiers of Social Theory: The New Syntheses*, Nueva York, Columbia University Press, 1990, pp. 392-416.

EL «LABORATORIO» MENTAL DEL PROFESOR:
LOS PROCESOS COGNITIVOS QUE REORGANIZAN
LA CONDUCTA DOCENTE

JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LÓPEZ (*)

1. EL PROFESOR COMO PROCESADOR CLÍNICO DE LA INFORMACIÓN

«La palabra “procesamiento” indica la actitud, por parte de quien la usa, de considerar al sujeto como “activo” (procesador) y fundamental a la hora de explicar la conducta. La palabra “información” es utilizada para indicar que los estímulos y las respuestas de los sujetos no son interpretados en función de sus características físicas, sino desde un marco conceptual más abstracto y complejo» (Zaccagnini, 1982 —en Delclaux y Seoane, 1982, p. 51—).

El profesor procesa la información a través de dos emisores (el sistema motor y el sistema fónico) y tres canales de recepción (el canal táctil, el canal visual y el canal auditivo). Estos dos últimos son multidireccionales. Todo ello forma un complejísimo sistema de captación de los estímulos externos de su entorno más inmediato: el aula. En ella, la mente del docente es un espejo que devuelve, que refracta información procesada en el intercambio, en el sistema recíproco de interrelaciones sógnico-comunicativas entre profesor y alumno. El cerebro del profesor es como una esponja que absorbe las señales enviadas por sus alumnos, regulando y autorregulando los excesos de entropía; decodificando, ampliando y transmitiendo de nuevo información «en otra vuelta de tuerca».

La estructura cognitiva del profesor semeja un palimpsesto en el que aparecen desdibujados, aunque imborrables, las imágenes, las líneas, los signos en continua dialéctica, que ha de ir procesando en su memoria; una especie de habitación oscura e infinita (aunque cercada por las barreras del olvido) en la que un microfilm va grabando inagotablemente, entre sus recovecos, una información que interpreta —que va interpretando—, que transmite —que va transmitiendo— y que tiene que devolver (tomando una serie de decisiones) reformulada al escenario polisémico del aula inmersa en una concatenación de variables ambientales e internas imposibles, connotativas, mal definidas y «multisignificantes».

(*) Universidad de Málaga.

El profesor es capaz de organizar esos datos sensoriales ambiguos en unidades con significado. Los procesos funcionales de tránsito de la información (atención selectiva, codificación, almacenamiento...) y los elementos estructurales (registros sensoriales, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo...) hacen posible que se generen en su estructura cognitiva estrategias de procesamiento de la información capaces de dar respuestas al bombardeo de estímulos procedentes del contexto ecológico en el que se desenvuelve.

Muchos profesionales de la enseñanza semejan, alguna vez, la inquietante conducta del sujeto autista (incapaz de responder a las contingencias del medio ambiente), cuando en un instante eterno de la interacción en el aula permanecen bloqueados, sin emitir ningún mensaje verbal, ante una determinada pregunta de un alumno avisado. Estas «trampas» y vacíos de la organización de la memoria al procesar la información rompen el continuo de los procesos interactivos y nos muestran la complejidad y el dinamismo y la imprevisibilidad permanentes de la estructura de las tareas académicas y cómo el profesor ha de crear, en cada momento, nuevas estrategias de procesamiento de la información en función de las subsiguientes transformación y reproducción del mundo que realiza para «manipular» cognitivamente la realidad o la representación de la realidad en la que interviene cotidianamente.

El *input* sensorial es, pues, constantemente elaborado y reelaborado a través de los procesos cognitivos del profesor, cuya mente, muchas veces, se asemeja a un laboratorio de complejas transmutaciones alquimistas en las que se otorgan significados a cada uno de los datos almacenados (o a punto de ser almacenados).

Esta respuesta es activa y mediatizada, como dice *Mahoney*:

«El teórico del procesamiento de la información tiene una visión del hombre como un procesador activo de la experiencia, más que como un compuesto pasivo de conexiones estímulo-respuestas. El organismo responde no al "mundo real", sino a su propia interpretación mediada de él» (*Mahoney*, 1982, p. 416).

La percepción y la captación del flujo de actividades del aula se incorporan a los patrones sensoriales del profesor, en función de su pertinencia y de la huella que le ha dejado (*Neisser*, 1976). Los estímulos que llegan a este «laboratorio mental» del profesor se van agrupando en torno a una serie de plataformas semánticas de interpretación que construyen complejas estructuras de pensamiento docente que van a determinar unas categorizaciones, unas conceptualizaciones y unos esquemas cognitivos de cuyas estructuras simbólicas surgirán una especie de «programa» de actuación, unos planes de acción y una amplia gama de rutinas encadenadas.

Gracias al andamiaje conceptual que configura una especie de esqueletos de significados dentro del cerebro del profesor, de su red de interrelaciones, la información acerca del mundo del aula será integrada y codificada en su conocimiento para su utilización en los continuos eventos comunicativos del aula.

El procesamiento de la información opera sobre la inteligencia o el conocimiento del profesor con una unidad de análisis a la que se le ha dado el nombre de componente (*Delclaux*, 1982). El componente es un proceso de información que construye y regula las representaciones internas de símbolos y objetos. El profesor,

en el aula, utiliza procesos, reglas y estrategias para la resolución de las tareas y para reorientar su solución; estos procesos son los metacomponentes y se encargan de la representación y la organización de la información, así como de la adquisición y el aprendizaje de nueva información.

La deliberación táctica prospectiva o reflexión por parte del profesor a la hora de encontrar la estrategia o la rutina que utilizar en el aula, una vez percibido el estímulo, puede tener una serie de dificultades, al procesar la información, que emana del universo contradictorio, versátil, fluctuante y artificial (situado entre los extremos espaciotemporales impuestos) del aula.

Nisbett y Ross (1980) mantienen la existencia de cuatro sesgos en el procesamiento de la información de los hombres. Voy a aplicar estos sesgos al análisis del procesamiento del profesor en el aula.

1.1. *Los sesgos en el procesamiento de la información de los docentes*

Primer sesgo: Descripción de los datos

Al realizar inferencias dentro de la carpa o escenario del aula sobre algún fenómeno didáctico que ocurra en la misma, el docente puede que no considere la globalidad de todos los datos que tendría que manejar para una comprensión holística, sino sólo aquellos acontecimientos o sucesos más representativos y espectaculares, visibles (o que a él así le parecen).

Este hecho hace que pierda, de su ángulo de enfoque, toda una gama de detalles que pueden ser importantes en el conjunto de eventos que forman la dinámica o urdimbre del aula. Se me viene a la mente esa escena recurrente en la que un profesor que está realizando una función de apoyo, a través de algún Programa de Desarrollo Individual, a chicos integrados que presentan diversas deficiencias se siente más cerca del seguimiento y el desarrollo del aprendizaje de, por ejemplo, los paralíticos cerebrales, y descuida a los trisómicos-21. O bien, la de un profesor, que tenga integración, que favorece más la integración afectiva que la académica o cognitiva, relegando ésta a un segundo plano en función de una serie de indicios superficiales y de creencias no racionales que le han hecho suponer que es la única integración posible con los chicos deficientes. De esta manera, el citado profesor ha perdido de vista un espectro de signos que evidenciaban que el chico podía mejorar en su lectura, su escritura, su percepción, etc.

Segundo sesgo: Detección de covariación

El profesor codifica y procesa solamente los factores, los procesos y los datos que tienden a confirmar sus teorías sobre las particularidades de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que está observando.

Un profesor que tenga en su clase un chico con síndrome de Down integrado puede conceptualizar en su estructura de almacenamiento una información determinada, por ejemplo, la incapacidad lectoescritora del sujeto que tiene integrado. Puede

pensar —a través del efecto de halo, de su experiencia personal, etc.— que este chico «va para atrás» en la lectura comprensiva.

A partir de ese momento y por efecto «de la profecía autocumplida» percibirá mucho más (y lo adecuará a lo que previamente pensaba) los fracasos en la lectura que los éxitos e incluso podrá atribuir el éxito en la lectura comprensiva al azar y el fracaso a la propia naturaleza de la deficiencia; todo ello, ajustándose exactamente a su subjetividad esperada.

Tercer sesgo: Inferencias causales

Aunque el profesor sea capaz de procesar de forma eficaz los datos de la covariación respecto a un dilema en el aula, no llega a las consecuencias adecuadas.

Un profesor determinado puede suponer o creer que, mediante la serie de ejercicios que realiza con un chico con necesidades educativas especiales, éste alcanza un mejoramiento en su discriminación perceptivo-visual. Una referencia causal no adecuada le hace crear la relación entre el ejercicio que utiliza y el aumento en la discriminación perceptivo-visual; entonces, potencia el desarrollo de estos ejercicios y el chico retrocede en su aprendizaje discriminativo. Lo que refleja que no existía, pues, una relación entre esas dos variables; más bien se producía el fenómeno contrario, pero el profesor, aun procesando bien la información y teniendo en cuenta unas valoraciones aparentemente lógicas y coherentes con algunos principios de la enseñanza y una suerte de validez externa de la misma (conocimiento de la aplicación del mismo método con otros chicos y mejoramiento de su discriminación, experiencia de otros profesionales, etc.), no ha llegado a una consecuencia adecuada: la no relación entre sus ejercicios y la discriminación perceptiva de ese muchacho, en concreto.

Cuarto sesgo: Predicción

Aun en el caso de que el profesor haya visto que sus inferencias causales no resultaban adecuadas, este hecho no sirve —a veces— para que no vuelva a caer en el mismo error con otros chicos, es decir, realizar predicciones inadecuadas sobre los casos futuros.

¿Es posible que estos sesgos del profesor a la hora de procesar la información sean debidos a las insuficientes destrezas metacognitivas de las que dispone? ¿Acaso las estrategias de acercamiento del profesor a sus propios procesos cognitivos son tan limitadas que no puede conocer la naturaleza de sus actos más racionales? Wilson y Nisbett (1978) piensan que los sujetos humanos tienen una escasa capacidad para comprender y analizar los procesos cognitivos que intervienen en sus juicios, decisiones y actitudes. Este insuficiente metaconocimiento de nuestra comprensión es más profundo en aquellos profesionales (por ejemplo, los profesores) que tienen que reorganizar constantemente toda la compleja maquinaria cognitiva de autoanálisis y análisis de estrategias de solución de tareas, de implementación de rutinas, de recuperación inmediata de los contenidos curriculares que han de explicitar y el conjunto

de procesos comunicativos e informativos de la microcultura del aula. Todo ello, además, con un importante condicionante: el tiempo. En efecto, los mecanismos de análisis de la información del estímulo, de actuación de la memoria y de la información disponible en la estructura cognoscitiva a través de la diferenciación progresiva de conceptos tienen que operativizarse en una incesante búsqueda «contra-reloj», en la atmósfera estresante del proceso interactivo. El profesor ha de tomar decisiones envuelto en una cronometría vertiginosa que le exige aceleradas respuestas.

En el complejo escenario del aula, el actor principal no se «baña» siempre en las mismas estructuras simbólicas ni los discursos ni las unidades narrativas que se entrelazan e imbrican son siempre representados de la misma forma. El profesor semeja, muchas veces, un director de orquesta «felliniano» cuya batuta tiene que ser como la síntesis de los procesos y las estrategias de comprensión que emplea destinados al reencauzamiento sistemático y eternamente nuevo del flujo de actividades al que se enfrenta, tratando de poner orden entre los axiomas (que aspiran a ser más o menos prefigurados) de las estructuras de tareas académicas y los cánones imprevisibles de la estructura de participación social.

Las redes cognitivas y las redes semánticas (Pérez Gómez, 1983), ancladas como los radios de una rueda en la organización de la memoria del profesor, van a tratar de establecer nuevos ejes radiales con cada situación nueva, diferenciándola progresivamente de la anterior, asimilándola, «deglutiéndola» y acomodándola de forma coherente e integradora y construyendo en la mente del docente nuevos esquemas cognitivos sobre los fenómenos que acontecen y se representan en el aula, o bien facilitando, potenciando y desarrollando los esquemas que ya tenía, en una circularidad asombrosa que comienza con la atención y la codificación y termina en el almacenamiento y la recuperación, para después volver a comenzar de nuevo.

El procesamiento de la información ambiental que realiza el profesor está, pues, muy ligado a sus procesos de percepción (filtros perceptivos), codificación y comprensión; realizándose ésta en función de las redes de las que antes hablábamos, de forma que no existen «islas» de información que van llegando sin sentido a la estructura cognitiva del profesor y a su memoria. Esta información llega y se acumula en la memoria en agrupaciones, como dice Pérez Gómez:

«Los datos e informaciones no se encuentran aislados y arbitrariamente relacionados en la memoria. (...) En el individuo, la mayor parte de los datos se agrupan en nudos de relaciones, en esquemas o redes que permitan una comprensión significativa de la realidad que representan» (Pérez Gómez, 1983, p. 326).

1.2. *El «laboratorio mental» del profesor: Mapas cartográficos-cognitivos del aula y almacenamiento de la información*

Reflexionando sobre el procesamiento de la información del profesor, algunas veces me he preguntado si la distribución del espacio y el emplazamiento geográfico del aula hacen emerger una especie de cartografía cognitiva sumergida que influye en los procedimientos, la comprensión y las directrices del docente en el aula. ¿Existen en el laboratorio mental del profesor procesos de razonamiento condicionado

por la ubicación espacial de los alumnos? En otras palabras, ¿utiliza el profesor una especie de mapa cartográfico cognitivo en el aula que le permite «economizar» interacciones, racionalizar el flujo de actividades y simplificar el procesamiento de alguna información? Imaginemos un profesor tutor que tenga integrados en su aula varios chicos con necesidades educativas especiales. ¿Acaso es casual el lugar donde los sienta en el aula?

Fue el urbanista Lynch (1972) quien primero desarrolló la teoría de los mapas cognitivos. Afirmaba que el hombre tiene representaciones espaciales de su ciudad y que éstas le permiten la orientación por las calles, avenidas, etc. de dicha ciudad. Así, el hombre —para Lynch— ha interiorizado de su ciudad los «hitos» o lugares fácilmente visibles, ciertos puntos de referencia como torres, monumentos, estatuas, etc. También cree Lynch que existen en los seres humanos «distritos» o barrios cognitivamente homogéneos; por ejemplo, la zona de los pubs de una ciudad, la zona de los monumentos históricos, etc. ¿Acaso no tiene el profesor en su aula una serie de «hitos», como son el chico que presenta el rendimiento académico más elevado o el chico cuya capacidad la conceptualiza el profesor como muy baja? Y el primer chico ¿no está ubicado, a veces, en un lugar «estratégico» del aula hacia el cual el docente, con sólo mirar, obtiene una respuesta que refuerza su *dictum* y le sirve de ejemplo para mantener cierto clima en el aula? ¿Por qué algunos profesores tutores colocan a los sujetos integrados al final del aula, donde suelen estar también otros sujetos cuya conducta no es precisamente meritoria? ¿Es, quizá, por tener en el mismo «distrito» a todos los alumnos que puedan causarle problemas? ¿Es posible que, por determinados «distritos», el profesor mantenga un flujo de actividades menor? ¿Procesará el docente la información de manera diferente según el «distrito» del que proceda la comunicación dialogal?

El que —a mi juicio— exista en la mente del profesor una especie de microconstrucciones de mapas cognitivos del aula hace que se produzca un «ahorro» de energía psíquica al procesar de forma más selectiva y más localizada los estímulos que le llegan de los alumnos. De esta forma, de lo que yo llamaría «zonas de máxima interacción en el aula» surgiría, en sus procesos de razonamiento, un conjunto de heurísticos y reglas que le permitiría establecer un tipo de inferencias codificadas para estandarizar sus rutinas con los alumnos de esa «zona». Y evidentemente, en la «zona de mínima interacción en el aula» establecería otro tipo de categorías recurrentes para un más rápido procesamiento de la información procedente de dicho aula.

Toda la información que el profesor tiene sobre el aula queda retenida en su memoria a largo plazo, permaneciendo generalmente en estado de latencia y recuperándose según la naturaleza de las situaciones o acciones en el escenario escolar. Una parte de la actualización de los contenidos semánticos y episódicos de la memoria del profesor existe en el «laboratorio mental» del mismo en forma de representaciones mentales. Cuando el profesor «recuerda» un episodio verbal, esta recuperación del recuerdo no es, lógicamente, una transcripción fidedigna de la información inicial procesada. Es, por así decirlo, una versión gramático-lingüística libre. No obstante, esta actualización del recuerdo por parte del profesor se adecúa generalmente a la semántica del modelo mnemónico real; existiendo, pues, una invarianza del significado. De Vega lo explica así:

«El código mental en que están cifrados nuestros conocimientos es de carácter abstracto, no de palabras, sino de significados. (...) En el momento en que recordamos algo es que la información se ha activado en la memoria operativa y probablemente ha habido una transformación del código semántico en otro verbal o de imágenes» (De Vega, 1983, p. 262).

Si recurriésemos al pensamiento de algunos filósofos, como Platón, nos encontraríamos con que no existe nada nuevo en lo que se aprende, sino la evocación de algo que ya existía previamente. Antes de él, su gran profesor, Sócrates, murió seguro de que todo lo que sus alumnos habían aprendido estaba ya de alguna forma anclado en sus cerebros. Los empiristas ingleses, como Locke o Hume, nos dirían, acerca de cómo el profesor retiene la información y de qué forma surge y se organiza en el intercambio comunicativo del escenario-aula, que los profesores desarrollan ideas o concepciones que son una especie de copia de las experiencias sensoriales y que estas ideas están unidas entre sí por nexos que se asocian. Si preguntásemos a un cognitivista reciente, como Neisser, nos diría lo siguiente:

«Uno no recuerda objetos o respuestas simplemente porque existan huellas de ellos en la mente, sino hasta después de un elaborado proceso de reconstrucción. (...) No son copias almacenadas de eventos mentales terminados, como imágenes u oraciones, sino sólo huellas de actividades constructivas previas» (Neisser, 1979, p. 324).

Por lo tanto, el profesor es un procesador activo de la información, que construye y reconstruye creativamente el almacenamiento de los mensajes que, a través de los procesos semasiológicos y onomasiológicos, codifica y decodifica constantemente.

El profesor es capaz de «reflexionar-sobre-su-acción» (a pesar del *software* que le imponen), categorizando el universo del aula de forma idiosincrásica y «rescatando» su conocimiento para:

«Describir, analizar y evaluar las huellas que en la memoria corresponden a la intervención pasada» (Pérez Gómez, 1987, p. 15).

Antes hablaba de la actualización de Heráclito al decir que el profesor nunca «se baña» dos veces en la misma situación. Asimismo, creo que tampoco procesa de la misma manera una idéntica situación; cuando esto ocurre, el profesional de la enseñanza puede verse aplastado por la rutina, el empobrecimiento intelectual y cierto desprecio por la novedad. Al contrario de lo que ocurre en los ordenadores, el *hardware* del cerebro del profesor le ofrece numerosas posibilidades para alejarse de la monotonía cíclica y gris de los «programas» que tiene que reproducir.

El profesor, a mi juicio, ha de procesar creativamente la información y producir nuevos programas, contextualizándolos en su medio ecológico y confiriendo permanentemente nuevas redes de significados al mutable discurrir del mundo del aula.

1.3. Razonamiento clínico y diagnóstico del profesor

Decía al comienzo de este epígrafe (en su enunciado) que el profesor es un procesador clínico de la información. ¿Qué quiere decir esto? El concepto «procesador clínico» nos lleva directamente al término «racionalidad restringida». La definición que realizan Elstein y Bordage de este concepto es la siguiente:

«Este principio subraya que existe un límite en la capacidad humana de pensamiento racional que no es resultado de motivos inconscientes o conflictos psicodinámicos» (Elstein y Bordage, 1984, p. 256).

Es decir, debido a los límites del procesamiento de la información y de la pequeña capacidad de la memoria a corto plazo, el profesor tiene que procesar los datos socialmente, seleccionándolos, y representar el problema clínico de forma muy simplificada. El razonamiento clínico del profesor debe elaborar un «diagnóstico» para cada uno de los «espacios-problema» que se presentan en el aula.

A juicio de Elstein y Bordage (1984), el proceso de razonamiento clínico tendría cuatro fases:

1. Obtención de índices: El profesor obtiene las primeras informaciones acerca de su discurso en un «diagnóstico inicial».
2. Generación de hipótesis: Recupera de su memoria posibles alternativas a un espacio-problema dado.
3. Interpretación de índices: El docente interpreta los datos en función de las hipótesis alternativas de las que dispone para resolver el problema.
4. Evaluación de hipótesis: El profesor trata de ver si alguna hipótesis puede ser confirmada. En caso contrario, reinicia el análisis del problema y plantea nuevas hipótesis.

En la construcción de las hipótesis del profesor como procesador clínico, aquél utiliza una serie de estrategias, como son la asociación de un índice o de varios con un abanico de formulaciones alternativas y la asociación de una formulación con las diversas reformulaciones que se hayan ido generando.

Las hipótesis sobre los espacios-problema llegan o se gestan en el «laboratorio mental» del profesor a través de un índice o un conglomerado de ellos a los que responde después de la interpretación, la selección, la organización y el procesamiento de los índices que haya realizado; aunque, después de todo este complejo proceso, el profesor puede perfectamente equivocarse en la resolución de los problemas. El hecho de que los hombres, en general, no sean todo lo «racionales» que parecen ser, se analizará en el próximo epígrafe.

2. EL FLUJO DE CONSCIENCIA DE LOS PROFESORES: EL DISCURSO INTERIOR DE SU VIDA MENTAL

«Siempre que estamos despiertos, y a veces también cuando estamos dormidos, hay algo que nos viene a la mente. Si ocurre cuando dormimos, a este tipo de secuencias

las llamamos "soñar". Pero también experimentamos ensoñaciones, ensimismamientos; construimos castillos en el aire y somos asaltados por corrientes mentales aún más vanas y caóticas. A veces, a esta incontrolada corriente de ideas que pasan por nuestra mente se le da el nombre de pensamiento» (Dewey, 1933, pp. 21-22).

Aunque en alguna ocasión los griegos definieron al hombre como un «bípedo implume»; en general, se inclinaron mucho más por definirlo como un ser racional (Gardner, 1987). Sin embargo, todos los hombres cometemos errores inexplicables en nuestras tareas de razonamiento. Este hecho favoreció el nacimiento, entre los estudiosos del pensamiento, de una irreconcilable dualidad bipolar: por un lado, los racionalistas y, por otro, los no racionalistas. Las teorías racionalistas mantienen, en general, que el hombre posee una ineluctable modalidad lógica en su estructura cognoscitiva, y creen y explican que los errores cometidos al razonar son debidos principalmente a tres causas: en primer lugar, a la codificación de las premisas —modelo de conversión, operaciones ilícitas de conversión de las premisas (Reulin, Leirer y Yopp, 1980)—; en segundo lugar, a la interpretación de las premisas —modelo de convenciones lingüísticas, según el cual, los sujetos interpretan las premisas adecuándolas a los símbolos lingüísticos en lugar de a los lógicos (Begg y Harris, 1982)—; y en tercer lugar, a los procesos de procesamiento de la información de los sujetos.

Los no racionalistas (Johnson-Laird, 1983) aseguran que, cuando los individuos resuelven problemas de razonamiento, no lo hacen a través de las reglas de inferencia lógica puras, sino manipulando modelos mentales. Cuando el sujeto es capaz de elaborar modelos mentales y los adecúa a las premisas, está respondiendo de forma racional. Los fallos en todo ese proceso son lo que conducen a los errores. En ese sentido, Kahneman y Tversky (1982) piensan que estos errores nos pueden ayudar a cartografiar las intuiciones y pueden servirnos de referencia señalándonos qué principios son lógicos y cuáles son intuitivos, cuáles llevan implícitos modelos de razonamiento informales, procedimientos heurísticos, etc.

Aunque no soy muy chomskyano, admito que este lingüista puede ofrecernos alguna lúcida explicación al problema de la racionalidad del hombre. Chomsky (1971) piensa que el hombre tiene integrado en su cerebro lo que él llama la competencia, es decir, un conjunto de reglas formales innatas y universales existentes ya en el material genético. En ese sentido, estamos preparados y programados para poder ser «lógicos», para desarrollar estructuras sintácticas y proposiciones lógicas y, además, para aplicarlas. No obstante, cuando llevamos a la práctica este conjunto de reglas («actuación», en lenguaje chomskyano), cometemos errores también. A pesar de que el hablante y el oyente tengan un conocimiento aceptable de su lengua, el uso real de la misma en situaciones concretas puede ser desastroso y estar muy lejos de corresponderse fielmente al código secreto de su carta genética, en la que supuestamente preexistía una lógica en «potencia» para ser moldeada y esculpida por los actos del hombre. ¿Acaso existen un hombre racional y un hombre irracional? Quizá en el cerebro de los individuos exista una parte lógico-científica hábil en la aplicación de procedimientos formales para la resolución de problemas y para el desenvolvimiento «lógico» de sus actuaciones y una parte narrativo-imaginativa-mítica, más intuitiva e imprevisible y, por supuesto, no sujeta a las férreas cuerdas de las reglas de la lógica. ¿Están acoplados los dos —el hombre racional y el hombre no racional— en la misma persona?

Lo «apolíneo» y lo «dionisiaco», lo lógico y lo intuitivo, el *mithos* y el *logos*, la *res cogitans* y la *res extensa*, el *homo sapiens* y el *homo faber* no son partes desgajadas de una misma estructura, que definen e integran al sujeto en sí mismo. Entonces, ¿por qué unos hombres son más «lógico-científicos» y otros más «intuitivo-escritores»? ¿Puede García Márquez escribir sobre los índices probabilísticos y las ecuaciones que definen formalmente los agujeros negros o el infinito? ¿Podría Stephen Hawking escribir sobre el perfume inefable que desprende una mujer a la que se ama al anochecer? Bruner está convencido de que en la mente existen dos formas de funcionamiento:

«Hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento y cada una de ellas brinda nuevas características de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreducibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento» (Bruner, 1988, p. 23).

¿Cómo es el torrente discursivo y metadiscursivo del profesor? ¿Cómo es su actuación en el escenario en el que trabaja? ¿Se acerca más a la modalidad racional o a la no racional? ¿Actúa el docente de forma científico-lógica, activando premisas racionales y coherentes; o quizá el profesional de la enseñanza actúa de manera intuitivo-artística, generando creativamente estrategias en el aula de forma única y no plenamente bajo el control de la razón o de las razones leídas en los tratados de pedagogía? Para Jackson, está claro; el profesor es intuitivo en esencia:

«...Es más intuitivo que racional en el tratamiento de asuntos pedagógicos. Cuando se les pide que justifiquen decisiones profesionales, por ejemplo, muchos declaran que su comportamiento en el aula está basado en el impulso, en el sentimiento y no en la reflexión y en el pensamiento» (Jackson, 1975, p. 173).

Sin embargo, a juicio de Shavelson y Stern (1983), los profesores deben ser considerados como profesionales racionales; no obstante, piensan que esa racionalidad está limitada por dos razones:

1) Porque el proceso de enseñanza interactiva exige respuestas inmediatas y no reflexivas.

2) Porque es relativamente pequeña la capacidad de la estructura cognitiva de los profesores para resolver los problemas que se presentan en el aula.

Yo pienso que en el docente existen dos formas de construir la realidad del aula. El profesor tiene una dimensión artística y otra racional.

Los que trabajan en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje deben configurar su «laboratorio mental» de forma flexible (en cuanto a sus procesos de pensamiento) y permitir que su «lado» racional se deje ayudar por el imaginativo, como dice Eccles:

«Las personas muy entregadas a alguna actividad han de luchar y aceptar todos los diversos rodeos y ramificaciones de pensamiento. Sus críticas pueden llevarles a rechazar alguna teoría en la que han puesto una gran cantidad de esfuerzos mentales. Han de

reconocer ese fallo y tratar, mediante la imaginación creadora, de desarrollar y formular nuevas y mejores explicaciones y teorías» (Eccles, *Diálogo IV*, 21 de Septiembre, 3.50 de la tarde, 1980, p. 521).

2.1. *Pensamiento transductivo, inductivo y deductivo:*

La percepción de la causación en el profesor

¿Qué clase de conocimiento lógico y qué tipo de reglas de inferencia, de estrategias de razonamiento secuencial y de subprocesos utiliza el profesor para sumergirse en el torrente de interacciones y en el flujo de irregularidades y regularidades?

Al hilo del discurso de Morime-Dershimer (1985), quien hace —a mi juicio— una muy lúcida y original adaptación y aplicación de la psicología del desarrollo de Piaget al pensamiento del docente, voy a decir que existen tres formas de pensamiento: el pensamiento transductivo (o pensamiento analógico), el pensamiento inductivo y el pensamiento deductivo. Cuando el profesor está procesando y codificando información en el proceso interactivo del aula, está usando destrezas de pensamiento inductivo (por ejemplo, comparando un tipo de comportamiento de algún alumno, para identificar sus características, con otras conductas).

Los errores más frecuentes derivados de la utilización de esta forma de pensamiento son los que provienen de las generalizaciones excesivas (ya vimos en el epígrafe anterior los sesgos más frecuentes en el procesamiento de la información).

Cuando el profesor realiza informes de los procesos que le han llevado a sus decisiones en el aula, está realizando un tipo de pensamiento deductivo. Y por último, cuando hace uso de un lenguaje metafórico para referirse a su conducta interactiva, está haciendo uso del pensamiento transductivo.

Basándome en el pensamiento del último Bandura (1987), creo que el profesor logra la adquisición de las reglas de inferencia a través de la verificación lógica. Si la información que obtiene de las proposiciones es o le parece válida, éstas generan nuevas construcciones lógicas para poder seguir siendo utilizadas. La validez de las proposiciones la dan también la verificación vicaria y la persuasiva, es decir, la que realiza comparando el propio pensamiento con el de los demás. Esto nos lleva a la *teoría de la atribución*. Esta teoría nos habla, en sus conceptualizaciones más básicas, de la percepción de la causación y de las consecuencias de dicha percepción. El eje más importante de esta teoría gira en torno a las causas percibidas del comportamiento de otra persona y del de uno mismo.

En la atribución del profesor juegan un importante papel sus creencias o teorías, la motivación, la información que tiene de sus alumnos, etc. Reestructurando el *modelo general de atribución* de Kelly y Michele (1980), podríamos decir que existen en la mente del profesor unos antecedentes (información sobre los alumnos, el aula, las creencias, la motivación), unas atribuciones (causas percibidas por el profesor o por otros profesores que éste conoce) y unas consecuencias (en la conducta docente, en sus expectativas, en su actuación en el aula, etc.).

La información de la que dispone el profesor sobre procesos o eventos que tienen lugar en el aula influye y condiciona su marco general de atribuciones. Para

Weiner (1983), los cálculos causales de las atribuciones guardan relación, asimismo, con otras variables, como la participación en la tarea, la elección y las expectativas de éxito en la misma, etc. La capacidad y el esfuerzo se consideran aspectos internos al actor, mientras que la tarea es externa. Este *locus causal* también depende de la estructura cognitiva del docente.

Respecto a la motivación, pienso que cuanto más cerca se esté de conseguir los objetivos del profesor, mayor será la fuerza motivacional hacia los mismos (la expectativa de la meta anunciada acelera el ritmo de respuestas —decía una vieja ley del aprendizaje—). La motivación está relacionada con las creencias. Dado que el actor, en este caso el docente, intenta inferir causas por los efectos que observa a través de estas causas atribuidas (Nisbett, Borgida *et al.*, 1980) y construye su visión del mundo del aula a la vez que realiza nuevas reestructuraciones del mundo de la clase, éstas se encuentran arraigadas en sedimentos profundos de creencias. Es un proceso de reconstrucción constante: creencias de creencias de otras creencias, hasta la abstracción infinita; secuencias de mundos que se transforman constantemente en otros mundos, acumulando «anillos concéntricos» de conocimientos abiertos a otros conocimientos.

2.1.1. *Las proposiciones sobre los objetos y fenómenos: La estructura de las creencias del profesor como información de un atributo esperado*

Las creencias y teorías, para Clark (1987), están basadas en un tipo de estructura de conocimiento esquemático y en otro tipo de conocimiento en forma de proposiciones razonables sobre las características de los objetos y fenómenos. A juicio de Nespor (1987), las creencias tienen cuatro características que, además, delimitan el término «creencia» y lo distinguen del término «conocimiento».

1. *Presunción existencial*: Los sistemas de creencias tienen proposiciones y asunciones sobre la existencia o no existencia de entidades y conceptos.

2. *«Alternatividad»*: Las creencias conciben representaciones de muchas alternativas o realidades diversas. La «alternatividad» hace referencia a las conceptualizaciones ideales que difieren de la realidad. Mientras que el conocimiento «actúa» una vez que las directrices a seguir y los objetivos se han explicitado, las creencias constituyen más bien un medio para definir tareas y objetivos.

3. *Aspecto afectivo-valorativo*: Los sentimientos y los procesos afectivos del docente hacia los alumnos influyen considerablemente en la valoración de los mismos. Es posible que estos sentimientos y opiniones sobre los alumnos estén en constantes cambios y evolución. Hay un pasaje en *Memorias de Adriano* que no me resisto a citar aquí. Dice Yourcenar a través de su *alter ego*, el emperador:

«Mi opinión sobre él se modificaba de continuo, cosa que sólo sucede con aquellos seres que nos tocan de cerca, a los demás nos contentamos con juzgarlos en general y de una vez por todas» (Yourcenar, 1988, p. 208).

4. *Almacenamiento episódico*: Al parecer, los sistemas de conocimientos son almacenados en redes semánticas (ya vimos algo sobre esto en el primer epígrafe). La

estructura de los sistemas de creencias está compuesta por material almacenado de forma episódica en función de la experiencia personal y del macrosistema cultural en el que vive el sujeto.

El sistema de conocimientos almacenados semánticamente se subdivide en categorías semánticas abstractas, estructuras proposicionales, etc. Después se organiza por medio de enunciados o redes asociativas. Por el contrario, las creencias se organizan en la memoria episódica en forma de experiencias personales o episódicas.

Yo añadiría a estas cuatro características que Nespór señala dos más:

5. *Carácter «hereditario»*: Las creencias del profesor se pueden «heredar». El sistema de creencias de un profesor no es, evidentemente, la suma de todas las creencias de los profesores que han intervenido en su formación, pero sí es posible que las creencias de un profesor estén condicionadas (sobre todo, al comienzo de su actividad profesional) por las creencias de sus profesores. Esta transmisión «hereditaria» de creencias a través de una especie de fantásticas ósmosis encadenadas es, a mi juicio, difícil de erradicar; dado que modificar una creencia supone transformar otras muchas, con el riesgo de la desintegración y la caída del sistema o la «torre» de creencias. Existe, además, un fenómeno curioso: El profesor puede llegar a adoptar una serie de creencias pedagógicas que observó en otros profesores y que jamás pensó que pudieran formar parte de las complejas ramificaciones de sus creencias. Esta sorprendente «conversión» no sé si se debe a una extraña profecía autocumplida, a una evolución entendida como camino ascendente al «conservadurismo pedagógico», a un abandono de la ingenuidad, a presiones, etc.

6. *Las creencias como «microanteojos» constructivistas*: He tomado la expresión de «anteojos constructivistas» de Pope (1988). Esta autora se refiere, con este término, a la capacidad del hombre para construirse «visiones» de la realidad que lleva «pegadas delante de sus narices» (como decía Sender que tenía el hombre a su «yo», y, sin embargo, nunca lo encontraba). Pues bien, a mi juicio, el profesor lleva sus sistemas de creencias delante de sí como una «pantalla», como unos anteojos a través de los cuales ve la realidad del aula. Con esa «escafandra» baja a las profundidades del escenario escolar. A veces, el profesor debería cambiarse los anteojos y contemplar la realidad educativa con otros nuevos.

Retomando otra vez la narratividad discursiva de Nespór (1987), dejaré que sea él el que exprese su concepción de la importancia de las creencias en el profesor:

«El modelo de creencias (...) tiene muchas implicaciones para la comprensión de la enseñanza y la misma formación del profesorado. Nos indica que si estamos interesados en saber por qué los profesores organizan y dirigen sus clases como lo hacen, debemos prestar más atención a los objetivos que persiguen (...) y a sus interpretaciones subjetivas de los procesos que tienen lugar en el aula (...). Las estructuras de clase tienen como fuente las creencias del profesor» (Nespór, 1987, pp. 325-326).

Los sistemas de creencias determinan la forma en la que el docente organiza la visión de «su mundo» y define sus dilemas y tareas, así como sus estados de ánimo,

sus sentimientos, sus emociones, etc., constituyendo «racimos» de *Gestalt* muy organizados en el interior de su estructura cognitiva.

Apunta, en este sentido, el profesor Marcelo García (1987) que la creencia es una información que tiene una persona y que enlaza un objeto con algún atributo esperado y está interrelacionada con el conocimiento. Con este pensamiento vuelvo al discurso sobre la atribución. Ya que el profesor es un actor en el escenario de los procesos y representaciones interactivos, las atribuciones del mismo sobre los alumnos están bastante influidas por su papel de actor participante. Clark y Peterson (1986) piensan que este hecho hace que exista en el docente una bifurcación atribucional: por un lado, las atribuciones que aumentan el «ego» y, por otro, las atribuciones «contra-defensivas». Las primeras tienen lugar cuando los profesores se atribuyen a sí mismos una actuación optimista del alumno y atribuyen a otros factores los fracasos de éste. En este sentido, los profesionales de la enseñanza mantienen su autoconcepto más favorable al creer que son los responsables de los éxitos de los alumnos (ello puede ser cierto o falso, naturalmente); además, protegen su imagen atribuyendo un mal aprendizaje de sus alumnos a éstos. Este fenómeno es frecuente entre los docentes que tienen sujetos deficientes integrados en sus aulas.

Las atribuciones contra-defensivas se dan cuando el profesor asume y/o acepta la responsabilidad de un mal aprendizaje de sus alumnos y reconduce los procesos de enseñanza. El actor que organiza la enseñanza en el aula percibe y realiza constantemente estimaciones y autoestimaciones de causas y fenómenos que se representan en la plataforma móvil del teatro (a veces, confuso como el de la vida), en el que interviene y actúa; desarrollándose en ese microescenario su conducta docente, sus expectativas, sus creencias y su actuación o «puesta en escena» hora tras hora, día tras día y año tras año, como en las viejas obras de teatro (con éxito). Este paso del «tiempo profesional» sobre el profesor va formando una parte de su pensamiento. Se han ido reconstruyendo plataformas conceptuales que van anidando en su estructura cognitiva a lo largo de los años de formación, a través de lecturas y de la influencia de otros profesores, y sobre todo, del contacto con la praxis.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. *Pensamiento y acción*. Ed. Martínez Roca, Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud/Universidad, 1987.
- Begg, I. y Haris, G. «On the interpretation of syllogisms». *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 2, 1982.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundo posible*. Barcelona, Ed. Edhasa, 1988.
- Chomsky, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Ed. Aguilar, 1957.
- Clark, C. y Yinger, R. «Research on teacher thinking». *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 1987, pp. 279-304.
- Clark, C. y Peterson, P. Teacher thought process, en M. Wittrock, *Handbook of research on teaching. A Project of the area*, 3.^a edic., New York, Ed. Mc. Milla Publi. Com., 1986.
- Delclaux, I. y Seoane, J. *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*. Madrid, Ediciones Pirámide, 1982.

- De Vega, M. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, Cognición y desarrollo humano, 1989.
- Elstein, A. S. y Bordage, G. «Psicología del razonamiento clínico», en M. Carretero y M. García Madruga (Comp.) *Lecturas de psicología del pensamiento*, Madrid, Alianza Psicología, 1984.
- Eccles, J. y Popper, K. *El yo y su cerebro*. Barcelona, Ed. Labor universitaria, Monografías, 1985.
- Gardner, H. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, Paidós, Cognición y desarrollo humano, 1987.
- Jackson, P. W. *La vida en las aulas*. Madrid, Ed. Marova, Nova terra, Biblioteca del educador, 1975.
- Johnson-Laird, P. N. *Mental models. Towards a cognitive science on language, inference and consciousness*. Cambridge, University Press, 1983.
- Kahneman, D. y Tversky, A. «On the study of statistical intuitions». *Cognition*, 11, 1982.
- Kelly, H. y Michele, J. «Attribution theory and research». *Ann. Psychological Rev.*, 31, 1980.
- Lynch, R. *¿Qué tiempo es este lugar?* Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1972.
- Mahoney, M. J. «El procesamiento de información», en A. Pérez Gómez y J. Almaraz, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Ed. Zero, 1982.
- Marcelo García, C. *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ed. Ceac, 1987.
- Morine-Dersheimer, G. «Qué podemos aprender del pensamiento», en J. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*, Alcoy, Ed. Marfil, 1988.
- Nespor, J. «The role of beliefs in the practice of teaching». *Journal curriculum studies*, 19 (4), 1987, pp. 317-328.
- Neisser, U. (1967) *Psicología cognoscitiva*. México, Ed. Trillas, 1979.
- Nisbett, R.; Borgida, R., et al. «Popular induction: Information is not necessarily informative», en D. Kahneman, P. Slovic y A. Tversky, *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, 1980.
- Nisbett, R. y Ross, R. *Human inference. Strategies and shortcoming of social judgement*. Nueva York, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1980.
- Pérez Gómez, A. I. «Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción», en A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán, *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, Madrid, Ed. Akal, 1983.
- Pope, M. «Anteojos constructivistas. Implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje», en *Conocimiento, creencias y teorías, op. cit.*, 1988.
- Revin, R.; Leirer, S. y Yopp, R. «The beliefs bias effect in formal reasoning: The influence of knowledge on logic». *Memory and cognition*, 8 (6), 1980, pp. 584-620.
- Shavelson, R. y Stern, R. «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en *La enseñanza: Su teoría y su práctica, op. cit.*, 1983.
- Weiner, B. «Some methodological pitfalls in attributional research». *Journal of educational psychology*, 75 (4), 1983.

Wilson, T. D. y Nisbett, R. «The accuracy of verbal report about the effects of stimulation evaluations and behavior». *Social psychology*, 41, 1978.

Yourcernar, M. *Memorias de Adriano*. Barcelona, Pocket editores, 1951.

Zaccagnini, J. L. «Psicología cognitiva y procesamiento de la información», en I. Delclaux y T. Seoane, *op. cit.*

CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
(Y CUANTITATIVA). PROLEGÓMENOSKENNETH HOWE
MARGARET EISENHART (*)

«La proliferación de métodos cualitativos en la investigación educativa ha dado lugar a una considerable controversia acerca de los criterios para el diseño y la realización de las investigaciones. Esta controversia se ha manifestado durante las últimas décadas en gran medida como un debate sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. En este artículo argumentamos que es un error enmarcar la cuestión de los criterios en tales términos. Por el contrario, sostenemos que el problema de los criterios, en relación con la investigación cualitativa y la cuantitativa, se enmarca mejor en términos de la «lógica en uso», asociada a diversas metodologías de investigación. En particular, en lugar de juzgarse considerando los paradigmas cualitativos frente a los paradigmas cuantitativos, la lógica en uso, que a menudo procede de otras disciplinas académicas y se adapta a las necesidades de la investigación educativa, se juzga en términos de su éxito en la investigación de problemas educativos considerados importantes. Finalmente, exponemos cinco criterios generales que pueden aplicarse a todo tipo de investigación educativa» [*Educational Researcher*, 19 (4), pp. 2-9].

Hasta hace 20 años, la metodología cualitativa carecía de historia en la investigación educativa; no es sorprendente, por tanto, que su aparición en escena produjera cierta preocupación respecto a su legitimidad. Esta preocupación ha continuado tanto dentro como fuera de la práctica de la investigación cualitativa. Por ejemplo, Rist (1980), un investigador cualitativo, advirtió a la comunidad investigadora en materia educativa que tuviera cuidado con la «etnografía relámpago»; Phillips (1987a), filósofo, insistió en que «la preocupación por la garantía no disminuirá» (p. 9). Al igual que a Rist y a Phillips nos preocupa que, en su afán por seguir los métodos cualitativos, muchos investigadores educativos no ofrezcan justificaciones claras y adecuadas de sus métodos, sus hallazgos o sus conclusiones. A nuestro entender, que tales justificaciones sean a menudo inadecuadas y poco claras se debe en gran medida a la confusión respecto a cuál sea la mejor manera de pensar sobre los criterios de diseño y análisis de la investigación cualitativa. No pretendemos sugerir que no ha habido

(*) Escuela de Educación de la Universidad de Colorado, Boulder, Colorado 80309-0249.

nadie que haya aportado discusiones útiles sobre los criterios de investigación cualitativa, ni mucho menos que no existan tales criterios. Por el contrario, sugerimos que algunos aspectos de la discusión sobre los criterios, en particular los de carácter epistemológico, necesitan una clarificación si queremos que la discusión se produzca de modo más fructífero.

Inicialmente, el debate sobre la legitimidad de la investigación cualitativa en educación se estableció en términos de una elección decidida, aunque vagamente descrita, entre una metodología cuantitativa bien pertrechada y un recién llegado sumamente sospechoso. Desde entonces, el debate ha evolucionado en dos sentidos muy distintos. El primero de ellos, ejemplificado por pensadores como Lincoln y Guba (1985) y Smith y Heshusius (1986), afinó el debate inicial distinguiendo entre métodos de investigación, por un lado, y epistemologías, por otro. Según este punto de vista, la elección decidida se plantea ahora igual que antes; no obstante, no se trata de una elección entre métodos cuantitativos y cualitativos, sino entre epistemologías positivistas y alternativas (no positivistas) que subyacen supuestamente en los paradigmas alternativos de investigación. Para estos pensadores, la justificación de la investigación cualitativa consiste en distinguir de forma rígida las epistemologías positivistas de las alternativas y en defender después la legitimidad de estas últimas.

El segundo sentido de la argumentación, ejemplificado por pensadores como Denzin (1989), Erickson (1982, 1986) y Goetz y LeCompte (1984), dejó atrás el debate original, así como sus derivaciones más recientes. Para estos pensadores ha de dirigirse la atención hacia las particularidades de las distintas metodologías de investigación, más que hacia la epistemología abstracta. Según esto, la justificación de la investigación cualitativa consiste en gran medida en desarrollar y articular unos criterios de diseño y análisis metodológico, en lugar de enfrentarse a desafíos positivistas.

Debido a estos dos modos tan distintos de afrontar el problema, la discusión actual sobre los criterios del diseño y el análisis cualitativo se encuentra en un callejón sin salida. En particular, los pensadores que trabajan en el desarrollo y la articulación de los criterios apenas prestan atención a la demanda de enmarcar sus recomendaciones en el paradigma positivista-alternativo; como consecuencia, se les acusa de encubrir cuestiones epistemológicas más profundas, de haber capitulado ante lo que funciona simplemente e incluso de haber sucumbido al positivismo (Smith y Heshusius, 1986).

Nuestro principal objetivo en este artículo es ofrecer algunas observaciones preliminares (prolegómenos) dirigidas a superar la situación actual de la discusión. Nuestros argumentos se desarrollarán en tres partes. En primer lugar, defenderemos el segundo sentido argumentando que existe la posibilidad de una justificación epistemológica autoconsciente para este enfoque; sus defensores simplemente necesitan rebatir de forma explícita la demanda contenida en la primera línea argumental, según la cual, el debate epistemológico debe conducirse en los términos de la división del paradigma positivista alternativo.

En segundo lugar, examinaremos diversos aspectos relativos a los criterios de investigación cualitativa dentro de un marco no positivista. Defenderemos la legitimidad de un conjunto de criterios específicos, porque los criterios deben vincularse a las distintas (y legítimas) disciplinas, los intereses, propósitos y las experiencias que se

incluyen bajo el epígrafe de la investigación cualitativa. Utilizaremos ejemplos de la etnografía educativa para ilustrar la naturaleza de las disputas dentro de una tradición cualitativa particular y para demostrar que tales disputas, aunque importantes, no deben confundirse con las referidas al valor general que para la educación tiene un trabajo de investigación.

Finalmente, propondremos cinco criterios muy generales que podrían aplicarse al diseño y el análisis de la investigación educativa cualitativa. Teniendo en cuenta la forma que adquieren nuestros argumentos, sugeriremos que estos criterios no han de ceñirse a la investigación cualitativa en particular, sino que podrían y deberían aplicarse también a la investigación cuantitativa (de ahí la referencia en el título a los aspectos *cuantitativos*). Enfatizamos los criterios cualitativos porque con ese propósito se ha producido el debate, y probablemente siga produciéndose.

ARGUMENTO 1. EL PARADIGMA DE LA ALTERNATIVA POSITIVISTA: EL LECHO DE PROCUSTO

Procusto fue un ladrón legendario de la antigua Grecia que tenía el hábito de cortar o estirar las piernas de sus víctimas, dependiendo de su longitud, para que se ajustaran al tamaño de su lecho. Los pensadores que pretenden definir criterios respecto a los métodos de investigación realizan un lecho de Procusto a su medida cuando «elaboran» criterios explicativos, como un ejercicio, sobre bases epistemológicas. El enfoque básico consiste en caracterizar los paradigmas positivistas y alternativos, respectivamente, según distintas dicotomías (hechos frente a valores, objetividad frente a subjetividad, categorías fijas frente a categorías que surgen, perspectivas externas frente a perspectivas internas, una realidad estática frente a una realidad en movimiento) e identificar la investigación cualitativa con las características asociadas a este paradigma alternativo (Guba, 1987; Lincoln y Guba, 1985, 1988; Smith, 1983a, 1983b; Smith y Heshusius, 1986). De este modo, los criterios para la investigación cualitativa se estiran o se encogen, según sea el caso, para adecuarlos al paradigma alternativo. Hasta ahora, puesto que la investigación cualitativa se ha asociado con un paradigma epistemológico que rechaza cosas como los hechos y la objetividad, se ha convertido en vulnerable ante acusaciones tan familiares como su subjetividad sin esperanza, su acientificismo, su relativismo y su carencia casi absoluta de criterios al respecto.

Este problema relativo a los criterios de garantía, supuestamente específicos de la investigación cualitativa, puede evitarse en gran parte reconociendo que la estrategia de articular criterios contra un telón de fondo epistemológico positivista no es legítima bajo ningún concepto. En este sentido, varios filósofos de la educación (Garrison, 1986; Howe, 1985, 1988; Phillips, 1983, 1987b) han argumentado que la filosofía de la ciencia ha evolucionado hacia una era pospositivista o no positivista (1), en la cual,

(1) Los filósofos utilizan normalmente el término *pospositivismo* en sentido literal, y así lo utilizaremos también nosotros. No obstante, y puesto que en la literatura educativa parece significar algo muy cercano al neopositivismo, utilizaremos en su lugar el término de *no positivismo*. Con él queremos significar cualquier punto de vista que coincida con el núcleo de la nueva filosofía de la ciencia. Toda observación está influida por una teoría. Según utilizamos el término, por tanto, incluye puntos de vista tan diversos como la teoría crítica, el pragmatismo y el «popperianismo».

el positivismo ha dejado de ser una posición epistemológica defendible. Teniendo en cuenta esta nueva filosofía de la ciencia, no hay investigación social (ni tampoco física, en lo que a esta cuestión se refiere) que se explique con precisión mediante el positivismo; y por tanto, el positivismo no serviría de molde para desarrollar los criterios de la investigación cualitativa. Este punto merece una mayor elaboración.

El positivismo se concibió inicialmente, en parte, como una descripción y, en parte, como una norma del funcionamiento de las ciencias naturales. En expresión de Kaplan (1964), se trataba de una «lógica reconstruida». En el campo de las ciencias naturales, los científicos en ejercicio ignoraron ampliamente ambos aspectos del positivismo y se guiaron por lo que Kaplan denomina «lógica en uso». El hecho de que el positivismo fracasara tan estrepitosamente como reconstrucción de la lógica de las ciencias naturales y fuese ignorado por los científicos naturales ha puesto de manifiesto una cierta ironía ante la seriedad con la que se lo han tomado los científicos sociales; éstos se lo tomaron muy en serio, especialmente en psicología, en la que el positivismo era una descripción precisa del método científico, y así quedó plasmado en el conductismo metodológico (MacKenzie, 1977).

John Passmore observó (nada menos que en 1967) que «el positivismo (...) lógico ha muerto, o está tan muerto como pueda estarlo un movimiento filosófico» (citado en Phillips, 1987b, p. 37). Aunque el positivismo tiene, sin duda, todavía una poderosa influencia sobre la investigación social y educativa, no puede defenderse ya la idea de que se base en una epistemología viable. Y esto, porque el núcleo del positivismo, el verificacionismo, ha sido repudiado por completo. En general, el cuadro de la ciencia empírica delimitada por el positivismo, en el que la observación podía separarse de modo estricto y no dejarse así tentar por los propósitos que animaban la conducta y la evaluación de la investigación científica, ha sido reemplazado por la noción de que toda investigación científica está, por su propia esencia, influida por la teoría. Por consiguiente, y debido a que toda investigación científica tiene una influencia inherente de la teoría y es consecuencia de propósitos humanos y de construcciones teóricas, es, hablando en general, intrínsecamente interpretativa (2) (Bernstein, 1983; Rorty, 1982). Por tanto, no hay razón para que los investigadores educativos intenten legitimar un paradigma alternativo, ya que éste puede coexistir pacíficamente con el positivismo. De hecho, hay buenas razones para no hacerlo, puesto que sólo serviría para legitimar la idea de que el positivismo es un competidor que merece la pena tener en cuenta.

El abandono del positivismo no implica abandonar los criterios de objetividad y racionalidad en la investigación empírica; lo que sí implica es que estos criterios se entiendan de una forma no positivista. En particular, la cuestión de los criterios debe considerarse dentro de una perspectiva interpretativa, ampliamente elaborada. Además,

(2) Reconocemos que el *interpretativismo* se utiliza a menudo en un sentido especializado para indicar un enfoque exclusivo sobre la comprensión de la perspectiva del afectado. Utilizaremos el término en un sentido más amplio y con un significado semejante, a grandes rasgos, al del no positivismo. Lo utilizamos algunas veces en lugar del no positivismo para señalar la importante consecuencia de que toda observación científica, todo análisis y toda teorización implican inevitablemente actos de interpretación por parte de los investigadores.

dada la imposibilidad de que existan criterios absolutamente independientes de los juicios, los propósitos y los valores humanos y, del mismo modo, dada la imposibilidad de una unidad monolítica del método científico (la que surgiría a partir de los sueños del positivismo), los criterios deben anclarse dentro del proceso de investigación. Como señala Kaplan en el párrafo inicial de *Conduct of Inquiry* (1964), «la búsqueda de la verdad no ha de rendir cuentas a nada ni a nadie aparte de a sí misma» (p. 3). Y como añade unas páginas más adelante, «los criterios que gobiernan la conducta investigadora en cualquiera de sus fases surgen de la propia investigación y son en sí mismos objeto de otra investigación» (p. 5). La pregunta respecto a los criterios de investigación cualitativa —y de hecho, de cualquier tipo de investigación— es, por tanto, una pregunta variable que debe responderse en términos de éxitos y fracasos de la investigación. Por su parte, los éxitos y los fracasos sólo pueden juzgarse en relación con los propósitos existentes.

ARGUMENTO 2. REFORMULACIÓN DEL PROBLEMA: LA LÓGICA EN USO

La interpretación de Kaplan sobre los criterios que se emplean realmente en la investigación social (criterios que él asocia con la lógica en uso) es coherente con la de otros pensadores como Bernstein (1983), quien insta a los investigadores a que se liberen de la tiranía del método, y Rorty (1979), quien les anima a abandonar un punto de vista basado en Arquímedes, que se podría utilizar como criterio de juicio infalible de otros criterios. ¿Qué ocurre si se abandonan la tiranía del método y la búsqueda del punto de referencia de Arquímedes en favor del desarrollo de la lógica en uso?

«El positivismo se concibió como una descripción y como una norma del funcionamiento de las ciencias naturales».

La proliferación de criterios

Una consecuencia de esta posición general no positivista es que, puesto que la metodología ha de estar ligada en última instancia a los propósitos de la investigación, debe responder a la variedad de criterios que existen. Por consiguiente, pueden y deben proliferar metodologías legítimas de investigación. Que la proliferación de metodologías de investigación social sea un hecho legítimo es especialmente importante para la investigación educativa. Porque, como Shulman (1988) ha observado, la educación es un campo de estudio, no una disciplina, y por eso debe apoyarse en otras disciplinas (psicología, sociología y antropología, entre otras) para ocuparse de los problemas educativos. Como consecuencia, las formas de pensar respecto a las metodologías que existen en cualquiera de las disciplinas citadas se multiplican y se mezclan cuando intervienen en la investigación educativa.

Por ejemplo, los investigadores cualitativos que han estudiado el trabajo de Denzin, *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (1989), deben considerar métodos como la observación participativa, la investigación naturalista, la entrevista sociológica y la biografía a la luz de los propósitos de investigación de la interacción simbólica. A los que recurren al estudio de Goetz y LeCompte, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (1984), se les pide que consideren la mayoría

de esos métodos a la luz de los propósitos de la investigación etnográfica. Smith y Glass, en *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences* (1987), examinan algunos de esos métodos respecto a los propósitos de la investigación naturalista. Aunque muchos de los procedimientos que describen esos autores son idénticos, su utilización de acuerdo con la teoría varía y sus potencialidades y debilidades, para ciertos propósitos dados, son diferentes.

Al definir e ilustrar sus metodologías particulares, todos estos autores han escrito sobre criterios para evaluar la calidad y el rigor. Estos criterios, como la selección de los propios métodos, están relacionados con la orientación teórica de los autores. Este estado de cosas ilustra el problema de nuestra búsqueda de una vía para pensar y hablar acerca de los criterios de la investigación cualitativa; excepto a un nivel muy elevado de abstracción, puede ser fructífero intentar establecer criterios para la investigación cualitativa en sí misma. Incluso cuando se reduce el enfoque dentro de la investigación cualitativa, los aspectos asociados a la cuestión de los criterios son bastante complejos y amplios. Utilizaremos la etnografía educativa como ejemplo en este caso. (Hacemos hincapié en que la etnografía educativa es sólo una tradición investigadora, y que la utilizamos únicamente para ilustrar hechos generales sobre la naturaleza de los criterios de la investigación educativa.)

Criterios en la etnografía educativa: Un ejemplo

Cuando Rist (1980) expresó su preocupación por el hecho de que el uso creciente de la etnografía por parte de los investigadores educativos la estaba convirtiendo en un movimiento cambiante de naturaleza algo indisciplinada, utilizó el término *etnografía relámpago* para referirse al trabajo de los etnógrafos de estilo propio que no habían estudiado o no se habían formado en el uso del método, que no sentían la necesidad de explorar el marco cultural del grupo o la organización en cuestión y que utilizaban diversos métodos para reducir el tiempo o la incertidumbre del tradicional trabajo de campo. Rist estaba preocupado porque el «etnógrafo relámpago», al no «aceptar el ámbito y los condicionamientos subyacentes que hasta ahora han guiado el método, (se siente) esencialmente (...) libre para improvisar y etiquetar (casi cualquier cosa) como una nueva forma de etnografía» (p. 9). En la misma época, Wolcott (1980) mostraba una preocupación parecida.

Aunque entendemos la preocupación expresada por el hecho de etiquetar prácticamente todo con la denominación de *etnografía*, creemos que es importante observar que ni el ámbito, ni los condicionamientos subyacentes, ni las técnicas preferidas de la etnografía han permanecido estables e indiscutibles a lo largo del tiempo. Los recientes escritos de Marcus y Fischer (1986), Geertz (1988) y Clifford (1988) ilustran los profundos efectos de la historia social y del desarrollo teórico sobre las definiciones y los criterios de la etnografía. Clifford señala que la etnografía ha sido sucesivamente una metodología para describir, para explicar y para interpretar; que en ciertos momentos ha sido fundamentalmente histórica y en otros, no; que algunas veces ha enfatizado la observación externa del científico natural y otras, las interpretaciones y las prácticas de los afectados por el problema del que se tratase. Geertz describe las distintas maneras de «estar allí», es decir, la garantía del etnógrafo respecto a la autenticidad de su observación, que se ha manifestado en los trabajos de Benedict,

Levi-Strauss, Evans-Pritchard y Malinowski. Geertz (1988) no presenta la etnografía como un conjunto estable de reglas y de procedimientos, sino como una serie de retos:

«Encontrar algo en lo que apoyarse en un texto que se supone que es al mismo tiempo un punto de vista íntimo y una evaluación fría es un reto casi tan grande como desarrollar el punto de vista y realizar la evaluación en primer lugar» (p. 10).

Las prioridades y las preocupaciones metodológicas existentes en el pasado reciente se están poniendo en cuestión y, en algunos casos, están dando paso a otras nuevas. Este cambio —esta evolución de la lógica en uso— está produciéndose tanto por razones teóricas como por razones prácticas, y puede ilustrarse con dos ejemplos de la investigación etnográfica reciente. Estos ejemplos ponen también de manifiesto dos cuestiones adicionales acerca de la naturaleza general de los criterios de investigación. En primer lugar, una metodología se debe juzgar por su capacidad para adecuarse a los propósitos de la investigación o, al menos, en la medida en que responde a un conjunto de reglas convenidas. En segundo lugar, lo que se considera una buena investigación educativa no necesariamente ha de adecuarse a lo que se considera, en cualquier momento, una metodología ortodoxa, puesto que la metodología debe responder a los distintos propósitos y contextos de la investigación.

Ejemplo 1. El primer ejemplo procede del trabajo de Roman (1981). Roman se planteó realizar un estudio etnográfico de los *rockeros punkies*. Comenzó el estudio como un proyecto para un curso dictado por un antropólogo de la educación. Procuró utilizar concienzudamente los métodos etnográficos convencionales, tal como le fueron presentados en el curso, participando gradualmente en la vida de los *rockeros punkies* («introducción en el grupo») mediante la discreta observación de sus comportamientos («como una mosca en la pared») y hablando con ellos. Pronto se dio cuenta, no obstante, de que tales métodos etnográficos tradicionales no eran consecuentes con el compromiso teórico y político de su militancia materialista y feminista. Roman escribe lo siguiente:

«Descubrí, en el curso de la realización del trabajo de campo, que estas (...) convenciones para la descripción o la asunción del papel adecuado de un etnógrafo tienen en realidad el efecto no deseado de reproducir mi relación con las jóvenes *punkies* por medio de formas de privilegios de clase y de puntos de vista sexistas (el investigador distante pero fascinado) que yo llamo, respectivamente, “turismo intelectual” y “voyeurismo”» (p. 7).

«[Esta situación] exigía que me enfrentase a una nueva serie de dilemas éticos y políticos relativos al nivel y a la naturaleza de mi compromiso en los problemas diarios relacionados con el sexo y la clase social a los que se enfrentaban las mujeres jóvenes. En muchas ocasiones, las propias jóvenes me pidieron que respondiera a las situaciones y condiciones particulares a las que se enfrentaban en sus relaciones con los jóvenes *punkies* o en sus relaciones de clase entre ellas mismas. En esas ocasiones descubrí que era simplemente imposible y políticamente indefendible seguir siendo un observador callado o pasivo» (p. 13).

Después de muchas consideraciones acerca de las bases de los criterios etnográficos convencionales, de sus propias exigencias éticas y metodológicas y de la realidad de cada día de las mujeres *punkies* (incluidas sus experiencias de acoso y subordinación en sus familias y en la subcultura), Roman cambió su diseño de investigación. Abandonó su posición de investigadora pasiva y neutral y se convirtió en una observadora

participativa. Empezó a buscar las formas de reunirse con las mujeres *punkies* sin la presencia de los hombres (cosa poco habitual en este grupo) y de participar con las mujeres en la defensa contra su opresión sexual y de clase (esta participación no era natural, esto es, se trataba de una alteración del curso ordinario de los acontecimientos o de su interpretación). Cuando se formaba ideas provisionales acerca de las mujeres como grupo, compartía dichas ideas con las mujeres, provocaba sus respuestas y procuraba además cambiar su forma de pensar acerca de sus vidas. Roman ha denominado su metodología de «etnografía materialista feminista», para distinguirla de la etnografía convencional o naturalista.

Algunos se han preguntado si el trabajo de Roman es realmente etnográfico (3). La cuestión parece ser que, aunque su estudio es acerca de la cultura de un pequeño grupo de *punkies*, su metodología no se reconoce como etnografía tradicional. Nosotros entendemos de dónde parten estas dudas. Hay buenas razones para ejercer un cierto control sobre lo que ha de contemplarse como etnografía: si el término tiene algún significado, éste debe regular de algún modo su contenido. No obstante, al no existir una forma platónica de etnografía, lo que ha de incluirse en dicho epígrafe no es definitivo ni ha de resultar imposible de cambiar. Por el contrario, debe quedar determinado por lo que decidan los etnógrafos, posiblemente con buenas razones y después de un cierto debate. Además, los retos a la situación actual de la investigación no sólo son inevitables, sino incluso saludables, cuando responden a razones cuidadosamente desarrolladas. El reto de Roman, por ejemplo, se basa en una consideración detenida de aspectos metodológicos a la luz de los propósitos políticos, éticos y prácticos de su investigación. Sus propósitos exigen un replanteamiento de los procedimientos convencionales, y ¿por qué no?

Ejemplo 2. El segundo ejemplo se refiere a un estudio-disertación denominado por su autor «estudio etnográfico» (Naff, 1987; Naff Cain, 1989). Este estudio no se diseñó para conocer aspectos de una cultura; más bien fue diseñado como un estudio comparativo de la puesta en práctica en el aula de dos modelos de planificación por parte del profesor absolutamente distintos.

El estudio se refería a dos profesores en prácticas y se basaba en muchas características de su historial y experiencia como profesores en prácticas. La única diferencia (conocida) relevante entre ambos era el modelo de planificación que se les enseñó. Para averiguar y explicar las diferencias en las actividades y el pensamiento de los profesores, Naff Cain utilizó 14 fuentes y métodos de recogida de datos acerca de la formación relativa a la planificación de los profesores en prácticas y acerca de sus experiencias en la planificación y el desarrollo de sus prácticas de un mes en un curso de nivel 12 de la escuela *King Henry IV*. Para recoger estos datos, Naff Cain se decidió por herramientas que a menudo usan los etnógrafos, como las entrevistas repetidas y abiertas con los profesores en prácticas, con los profesores que les ayudaban

(3) Eisenhart estuvo presente en la Conferencia de 1989 sobre la investigación cualitativa en la educación que tuvo lugar en la Universidad de Georgia y en la que se cuestionaron los trabajos de Roman y de Naff Cain. Tanto Roman como Naff Cain han revisado nuestra interpretación de las respuestas a sus trabajos en dicha conferencia.

y con sus estudiantes; la observación participativa en las clases; los vídeos de sesiones de clase en cada aula; las anotaciones de los profesores que les ayudaban; los recuerdos estimulados y las conversaciones heurísticas para sonsacar a los profesores en prácticas, y una colección de instrumentos, como documentos de la escuela y la universidad, programas de lecciones, programas diarios, ejercicios de clase y diarios de los profesores en prácticas y de los que les ayudaban.

Sus conclusiones se basaron en los hallazgos obtenidos a partir de estas fuentes de datos y de estos métodos y fueron analizadas de dos maneras (basadas también en los métodos de los etnógrafos): el análisis del campo semántico (Spradley, 1980) y el análisis de viñeta (sugerido por Erickson, 1986, y VanMaanen, 1988). Sus conclusiones se dirigen al punto con el que comenzó: las diferencias entre los profesores y sus aulas se asocian con los distintos modelos de planificación.

Al igual que el trabajo de Roman, el de Naff Cain ha sido criticado por los antropólogos, al no ser considerado etnográfico, pero por distintas razones. En el caso de Roman, el objeto de la investigación, la cultura, es susceptible de ser estudiado por métodos etnográficos, y es la conveniencia o no de los métodos alternativos que ella utiliza lo que engendra la controversia acerca del carácter realmente etnográfico del estudio. En el caso de Naff Cain ocurre exactamente lo contrario: los métodos son técnicamente correctos, pero es el objeto de la investigación, la comparación entre modelos de planificación, lo que engendra la controversia acerca de si el estudio es realmente etnográfico o no.

¿Es el estudio de Naff Cain verdaderamente etnográfico? Quizá no. No obstante, no parece que una respuesta tajante, en un sentido o en otro, a esta pregunta sea o deba ser crucial para la educación (presuponiendo, naturalmente, que sus métodos conduzcan en cualquier caso a conclusiones de justificación). En este sentido, y contrariamente a su acogida por parte de los antropólogos, el estudio de Naff Cain ha sido recibido con magníficas críticas por los educadores y los investigadores de la educación. Esto fue la base, por ejemplo, de un nombramiento, en 1988, como Joven Promesa Investigadora por parte del *National Council of Teachers of English (NCTE)*. Se ha utilizado como modelo para la investigación etnográfica en la enseñanza del inglés y sirvió de trampolín para revisar varios programas de educación del profesorado.

La conclusión general a la que queremos llegar con los ejemplos de Roman y Naff Cain es la siguiente: No seguir una determinada perspectiva teórica o una convención metodológica dada no elimina necesariamente la justificación de las conclusiones que se alcancen. Aunque esta conclusión puede parecer obvia (un sociólogo difícilmente puede ser criticado por no observar los cánones metodológicos de la física), a veces queda oscurecida con demasiada facilidad cuando los investigadores trabajan en un área reconocible, pero, como sucede con Naff Cain, con unas orientaciones teóricas o, en el caso de Roman, con unos métodos de investigación que están lo suficientemente lejos de las convenciones como para plantearse preguntas respecto a su clasificación. En este tipo de situaciones poco claras (que se producen normalmente cuando hay innovaciones), las cuestiones de definición y garantía se embrollan con facilidad; y se dice que si esto no es etnografía (o etnográfico, o lo que sea), entonces no es buena investigación. No obstante, determinar la pregunta sobre

la definición (¿es esto etnografía de verdad? o ¿es esto etnográfico de verdad?) no garantiza que un trabajo sobre investigación educativa merezca o no la pena. La cuestión que ha de responderse es, por el contrario, más general: ¿las conclusiones obtenidas acerca de algunas preguntas educativas importantes están, o no, justificadas? Ésta es la pregunta que debería enmarcar la búsqueda de criterios para toda investigación educativa.

Criterios para la investigación educativa

Comenzamos este trabajo exponiendo nuestra preocupación acerca del fracaso a la hora de elaborar unos criterios claros y adecuados en la urgencia por introducir los métodos cualitativos en la investigación educativa. Hasta ahora hemos puesto nuestra atención en cómo ha de enmarcarse la cuestión de los criterios, ya que, para nosotros, este aspecto ha sido uno de los mayores obstáculos para el progreso. Antes de retomar la tarea de proponer algunos criterios generales, explicaremos brevemente tres aspectos que, por el momento, han surgido en nuestra discusión.

En primer lugar, cualquier criterio general para evaluar la investigación educativa ha de ser muy abstracto. Puesto que la investigación educativa abarca muchas disciplinas, y sus metodologías asociadas, y puesto que nadie puede pretender ser un experto en todas las disciplinas relevantes, los criterios generales deben incorporar una cierta deferencia a los expertos de las distintas disciplinas en lo que se refiere a aspectos de la metodología y de la sustancia característica de las disciplinas en cuestión. Por ejemplo, si el estudio de Naff Caín es etnográfico o si en él se aplican de un modo efectivo los métodos de investigación de la etnografía son cuestiones que han de decidir los etnógrafos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la deferencia a los expertos, que acabamos de describir, debe haber ciertos aspectos de la investigación educativa que justifiquen el término *educativa* y que, por ello, la conviertan en interesante y valiosa para los educadores. El requisito más obvio es que debe tratar sobre cuestiones educativas. Esta condición, bastante vaga en sí misma, deja sin contestar ciertas preguntas importantes. Por ejemplo, ¿debe incorporar la investigación educativa una perspectiva disciplinaria (o teórica)?; ¿es suficiente la mera descripción, o el objetivo directo debe ser la mejora? Éste es precisamente el tipo de preguntas que se plantea Scriven (1986) en su requerimiento de que la investigación educativa adopte un paradigma de evaluación e imite el modelo de investigación médica (un modelo que soporte la comprensión teórica en la búsqueda de remedios relativamente inmediatos). A pesar de la importancia y la complejidad de estas preguntas, debemos dejarlas de lado ahora. Los cinco criterios que sugerimos no presuponen que se contesten de un modo u otro.

En tercer lugar, como explicábamos en la introducción, a pesar de nuestro interés en la investigación cualitativa (la etnografía educativa, en particular), nuestros argumentos son lo suficientemente generales como para poder ser aplicados a la investigación cuantitativa. Esto se debe a que nuestra posición es claramente antipositivista o no positivista, e implica que toda investigación educativa se basa en una perspectiva epistemológica no positivista. Aunque el positivismo ayudaba a reproducir un con-

junto de métodos (típicamente cuantitativos), de modo que aún existe un *positivismo metodológico residual*, negamos que dichos métodos puedan justificarse apelando a la epistemología positivista. Por el contrario, dichos métodos deben satisfacer, como los cualitativos, el tipo de criterios no positivistas que vamos a explicar (4).

Adecuación entre las preguntas de investigación, la recogida de datos y las técnicas de análisis

Hilary Putnam señala que «si quieres saber por qué un trozo de madera redondo no entra en un agujero, no sería buena idea que intentases describir el trozo de madera según las partículas elementales que lo constituyen» (citada en Rorty, 1983, p. 201). Aunque el objetivo de Putnam es el reduccionismo en la explicación científica, su comentario puede tener también un significado más prosaico. Las técnicas de recogida de datos empleadas deben ajustarse a y ser útiles para las respuestas a las preguntas planteadas por la investigación. Así, en el estudio sobre planificación de Naff Cain, las preguntas planteadas pedían datos descriptivos que permitiesen establecer comparaciones entre ambas aulas. Del mismo modo, la investigación emergente y de orientación crítica de Roman pedía un diseño recíproco y distinto del convencional.

Como corolario a este criterio, podemos decir que las preguntas planteadas en la investigación deben conducir a las técnicas de recogida de datos y a los análisis, y no al contrario. Sucede que esta condición se viola muy a menudo. Téngase en cuenta lo que puede denominarse *el síndrome de la desesperación callada*, una enfermedad que ataca al sistema nervioso de los estudiantes de doctorado. Los estudiantes que lo sufren empiezan con un método («quiero hacer un estudio cualitativo», «quiero hacer un MANOVA») y después se lanzan a la búsqueda de la pregunta. Así, el problema del ajuste entre las preguntas de investigación y las técnicas de recogida de datos se invierte en su cabeza.

La ordenación correcta de las preguntas de investigación y de los métodos constituye, por supuesto, una cuestión compleja. No estamos sugiriendo que los investigadores procedan como si fuesen pizarras en blanco, libres de intereses, compromisos y conocimientos metodológicos previos; ni como si fuesen prodigios de inteligencia, capaces de escoger de forma competente entre todas las preguntas y metodologías adecuadas; ni tampoco, finalmente, como si tuvieran a su disposición infinito tiempo e infinitos recursos. En cierto sentido, pues, la metodología de investigación influirá de hecho sobre la propia investigación. No obstante, el grado de esta influencia debería minimizarse todo lo posible. En nuestra opinión, deben ser los investigadores educativos los que presten mucha atención al valor que tienen sus preguntas de investigación en la práctica educativa formada, sea a nivel pedagógico, político o teórico social, para basar entonces su metodología en la naturaleza de dichas preguntas.

(4) Incluso los pensadores que insisten en que el debate sobre el paradigma positivista-alternativo aún está vivo niegan que la supuesta incompatibilidad en el nivel del paradigma haya de extenderse a la división entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos (Guba, 1987; Smith y Heshusius, 1986).

Aplicación efectiva de la recogida de datos específicos y de las técnicas de análisis

Además de su vinculación coherente con las preguntas de investigación, la recogida de datos y las técnicas de análisis deben aplicarse asimismo de un modo competente, en un sentido más o menos técnico. Hay diversos principios que guían el modo de realizar entrevistas, de diseñar los instrumentos, de escoger las muestras, de reducir los datos, etc., de manera que, casi inmediatamente, se hacen creíbles conclusiones cuya inferencia era relativamente débil. Si no se consigue la credibilidad y la garantía a este nivel, entonces las conclusiones más generales (e interesantes) que descansan sobre estas conclusiones de inferencia débil serán sospechosas.

Al igual que respecto al primer criterio, no pretendemos decir que haya reglas de obligado cumplimiento; de hecho, eso sería ir en contra de lo que hasta ahora hemos afirmado. Estamos de acuerdo con Strauss (1987) en que la metodología se caracteriza mejor mediante unas reglas generales, esto es, mediante «líneas de actuación que podrían ayudar a la mayoría de los investigadores en sus trabajos» (p. 7), y no podríamos exponerlo mejor de lo que lo hace el propio Strauss:

«... los investigadores deben estar alerta no sólo respecto a las limitaciones y los retos de las características y los objetivos de la investigación, sino también respecto a la naturaleza de sus datos. Deben cuidar, asimismo, los aspectos temporales o de ritmo de sus investigaciones, el carácter abierto o terminado de lo que se denomina «la mejor investigación» en cada disciplina, la enorme significación de su propia experiencia como investigadores y los contextos locales en los que se lleva a cabo la investigación. (...) Después de todo, los métodos se desarrollan y cambian respondiendo a los contextos cambiantes de trabajo» (pp. 7-8).

Vigilancia y coherencia de los supuestos respecto a los antecedentes

La vinculación de las preguntas de investigación con las técnicas de recogida de datos y la aplicación competente de estas últimas no aseguran que un estudio vaya a proporcionar conclusiones garantizadas, puesto que los estudios han de juzgarse respecto a los antecedentes de conocimientos existentes. Por ejemplo, si los resultados de un estudio contradicen los de otro (u otros), entonces se hace necesaria alguna explicación de por qué ocurre eso. Aquí es donde aparece en escena la familiar revisión de la literatura.

Ya sea en el supuesto de emplear alguna orientación teórica social científica (por ejemplo, la orientación feminista materialista de Roman), ya en el caso de que la investigación se enfoque más específicamente hacia la pedagogía (por ejemplo, el interés de Naff Cain en la planificación del profesor), los supuestos respecto a los antecedentes deberían guiar las preguntas y los métodos de un modo consecuente y coherente. Quizá sea menos obvia, pero muy especialmente relevante respecto a la investigación cualitativa, la propia subjetividad del investigador (Peshkin, 1988). Peshkin ha argumentado que la subjetividad es la base de la aportación distintiva del investigador, que se produce por la continuación de las interpretaciones personales con los datos recogidos y analizados. Como ocurre con los supuestos derivados de la literatura, han de explicitarse las subjetividades citadas, si lo que

se pretende es que clarifiquen, más que confundan, el diseño y los hallazgos de la investigación.

Garantía general

Tal como lo utilizamos, el término de *garantía general* implica responder y equilibrar los tres primeros criterios analizados, así como ir más allá e incluir cuestiones tales como la de estar alerta y la de ser capaz de emplear un lenguaje que se salga de la perspectiva particular y de la tradición en la que uno trabaja, y la de ser capaz también de aplicar principios generales en la evaluación de los argumentos.

Aunque resulta difícil (y ciertamente engañoso) intentar desarrollar la noción de garantía general de un modo mucho más preciso, sí es posible alguna articulación adicional. Por ejemplo, las teorías, tanto si se derivan de la literatura como si lo hacen de la experiencia personal, han de contrastarse. Por esta razón, parecería que las conclusiones con más garantías a las que se puede llegar en un momento dado son las que se basan en una explicación teórica sólida y respetable y que se han aplicado a los datos —lo que Denzin (1989) y Shulman (1988) denominan «triangulación por la teoría»—; mientras que la más plausible, o una versión modificada de la misma, se utiliza para explicar los resultados de la investigación. Desde luego, la garantía de dichas conclusiones descansa también sobre la de los resultados de la investigación, que, como ya hemos argumentado, pueden evaluarse utilizando los tres criterios propuestos anteriormente.

Otra forma de analizar la cuestión de la garantía general es realizar argumentaciones respecto a las explicaciones teóricas no confirmadas o la evidencia no confirmada (Erickson, 1986). Cuando los investigadores explican los argumentos mediante los que se rechazan ciertas teorías o mediante los que se manejan los datos no confirmados, sus conclusiones ofrecen más garantías que cuando no lo hacen.

Limitaciones relacionadas con los valores

Dado lo insostenible del dogma positivista de los hechos y los valores, hay pocas razones para sufrir lo que Scriven (1983) denomina «fobia a los valores». La conducta de la investigación educativa está sujeta a limitaciones tanto externas como internas relacionadas con los valores (Howe, 1985).

Las *limitaciones externas* relativas a los valores tienen que ver con el interés de la investigación a la hora de aportar datos y mejorar la práctica educativa. Es la pregunta sobre el «para qué», puesto que el hecho de que la investigación pueda poseer validez interna no es suficiente. Aunque puede resultar difícil realizar juicios sobre el valor educativo, y dichos juicios pueden ser excesivamente parciales (cualquiera que haya acudido a un comité sobre asuntos humanos puede dar fe de ambos problemas), no por ello los investigadores pueden huir o esconderse para siempre de dichos juicios, como ha probado el reciente intercambio entre Finn (1988) y Shavelson y Berliner (1988) en *Educational Researcher*. Lo mejor es no poner encima de la mesa las preguntas relacionadas con el interés de la investigación por temor a que los juicios implícitos

operen entre bastidores, como una especie de programa oculto. Está claro que, aun cuando otros puedan estar confundidos, los propios investigadores educativos han de ser capaces y de estar preparados para comunicar el valor que tiene su investigación en la práctica educativa, aunque sólo sea potencialmente.

En relación con esto, las conclusiones de la investigación educativa deben ser accesibles, en general, a la comunidad educativa. Esto es, el lenguaje de los resultados y sus implicaciones debe procurar la comprensión y el debate por parte de los diversos agentes en un ámbito particular: profesores, administradores, padres y también investigadores de la educación con perspectivas y experiencias variadas. Del mismo modo, el proceso de investigación debe prestar atención a la naturaleza de los contextos y de los individuos que se investiga y a los que pueden aplicárseles sus resultados, esto es, sus características sociales, políticas y culturales.

Las *limitaciones internas* relativas a los valores tienen que ver con la ética de la investigación. Llamamos «interna» a la ética de la investigación porque tiene que ver con la forma de llevar a cabo la investigación respecto a las materias de investigación, y no respecto al valor (externo) de sus resultados. Por ejemplo, la investigación de Milgram sobre obediencia a la autoridad dio como resultado valiosas intuiciones en cuanto al poder de los investigadores para provocar la docilidad de las personas a la hora de realizar acciones reprobables desde el punto de vista ético. El modo en que Milgram trató a sus sujetos fue muy discutible; tanto, que hoy no se le hubiera permitido realizar su investigación. (Irónicamente, los hallazgos de Milgram, al menos indirectamente, refuerzan los requisitos actuales relativos al consentimiento expreso, sobre todo el de comunicar claramente al sujeto que tiene libertad para abandonar la investigación en cualquier momento sin ninguna penalización.)

Las limitaciones relativas a los valores internos pueden distinguirse de los criterios de garantía en la medida en que observarlas requiere a veces reducir la garantía. Por ejemplo, los experimentos de doble ceguera al azar son famosos por el tipo de intercambio que engendran entre la tasa del riesgo y del beneficio que supone para los sujetos de dichas investigaciones y el valor de los conocimientos que pueden obtenerse para realizar acciones futuras. De un modo especialmente relevante para la investigación cualitativa, los investigadores deben sopesar la calidad de los datos que puedan obtener (y si pueden obtener datos en realidad) frente a principios como la intimidad, la confidencialidad y la veracidad. Aunque las limitaciones relativas a los valores internos (la ética de la investigación) pueden distinguirse de otros aspectos más convencionales relativos a la garantía, son relevantes en cualquier caso a la hora de evaluar la bondad, es decir, la aceptabilidad o legitimidad de los diseños y procedimientos de investigación.

CONCLUSIÓN

Como expusimos ya al comienzo, nuestra intención en este trabajo ha sido ofrecer algunas observaciones preliminares que pudieran servir de guía a una discusión futura sobre los criterios de la investigación educativa cualitativa. No pretendemos poner punto final a la discusión sobre los criterios, sino reorientarla. Hacemos a continuación una breve recapitulación de nuestros argumentos y ofrecemos algunas observaciones generales acerca de dónde nos llevan.

La estrategia habitual de enraizar la investigación cualitativa en un paradigma alternativo da lugar a un lecho de Procusto al suponer que debe coexistir con el positivismo. Porque, una vez supuesto esto, debe definirse a sí misma como el polo opuesto al positivismo; lo que implica renunciar a la objetividad, los hechos, la perspectiva externa y un conjunto de distintos conceptos del positivismo que llevarían a diversas contradicciones. La renuncia al uso del positivismo como doctrina epistemológica viable —renuncia ahora inherente a la filosofía de la ciencia— es el modo de evitar la denominada cama de Procusto.

Evitar esas trampas de Procusto nos lleva a la necesidad de reformular el problema de los criterios. Una vez desaparecido de la escena el positivismo, la división entre los paradigmas positivista y alternativo desaparece, así como las diversas contradicciones a las que conducía. El resultado es que los criterios deben anclarse en una perspectiva no positivista; lo cual significa que han de anclarse sólo en la lógica en uso, es decir, en los juicios, los propósitos y los valores que definen las actividades de investigación. Además, dentro de la investigación educativa hay diversas tradiciones, cada una de ellas, con su propia lógica en uso y sus propias y particulares discrepancias acerca de la evolución de la metodología.

Debido a que la educación es un campo de estudio que implica distintas lógicas en uso, presenta problemas especiales respecto a los criterios de investigación. En particular, los criterios generales para la investigación educativa (criterios aplicables a cualquier investigación que pueda calificarse de «educativa») habrán de ser relativamente abstractos y habrán de dirigir ciertas cuestiones sobre los criterios a los individuos que posean diversos grados de competencia sobre los criterios. Así, por su propia naturaleza, la investigación educativa requiere una división del trabajo. Dicha división puede adquirir dos formas: colaboración del tipo «toma y daca» o fragmentación aislada. Mucho nos tememos que esta última forma ha sido con demasiada frecuencia la habitual. Nuestros cinco criterios generales, aún provisionales y rudimentarios, han sido diseñados para promover la primera.

RECONOCIMIENTOS

En la reunión anual de la AERA que tuvo lugar en San Francisco, el 30 de marzo de 1989, se presentó una versión inicial de este trabajo.

Agradecemos a nuestro colega Ernie House y a los revisores de *Educational Researcher* sus útiles comentarios sobre versiones previas del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, R. *Beyond objectivism and relativism*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1983.
- Clifford, J. *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988.
- Denzin, N. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1989 (3.^a ed.).

- Erickson, F. «Taught cognitive learning in its immediate environments: A neglected topic in the anthropology of education». *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (2), 1982, pp. 149-180.
- «Qualitative methods of research on teaching», en M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, Macmillan, 1986, pp. 119-161.
- Finn, C. «What ails educational research». *Educational Researcher*, 17 (1), 1988, pp. 5-8.
- Garrison, J. «Some principles of postpositivistic philosophy of science». *Educational Researcher*, 15 (9), 1986, pp. 12-18.
- Geertz, C. *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford, Stanford University Press, 1988.
- Goetz, J. y LeCompte, M. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York, Academic Press, 1984.
- Guba, E. «What have we learned about naturalistic evaluation?». *Educational Practice*, 8 (1), 1987, pp. 23-43.
- Howe, K. «Two dogmas of educational research». *Educational Researcher*, 14 (8), 1985, pp. 10-18.
- «Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (or dogmas die hard)». *Educational Researcher*, 17 (8), 1988, pp. 10-16.
- Kaplan, A. *The conduct of inquiry*. San Francisco, Chandler, 1964.
- Lincoln, Y. y Guba, E. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1985.
- *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports*. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva Orleans, LA, abril 1988.
- MacKenzie, B. *Behaviorism and the limits of scientific method*. Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1977.
- Marcus, G. y Fischer, M. *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Naff, B. *The impact of prescriptive planning models on preservice English teachers' thought and on the classroom environments they create: An ethnographic study*. Tesis doctoral no publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1987.
- Naff Cain, B. *Using low inference data to create ethnographic vignettes*. Artículo presentado en la Conferencia Educativa sobre Investigación Cualitativa, Athens, GA, enero, 1989.
- Peshkin, A. «In search of subjectivity-one's own». *Educational Researcher*, 17 (7), 1988, pp. 17-22.
- Phillips, D. «Postpositivistic educational thought». *Educational Researcher*, 12 (5), 1983, pp. 4-12.
- «Validity in qualitative research: Why the worry with warrant will not wane». *Education and Urban Society*, 20 (1), 1987a, pp. 9-24.
- *Philosophy, science and social inquiry*. Nueva York, Pergamon Press, 1987b.
- Rist, R. «Blitzkrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement». *Educational Researcher*, 9 (2), 1980, pp. 8-10.
- Roman, L. *Double exposure: Politics of feminist research*. Artículo presentado en la Conferencia Educativa sobre Investigación Cualitativa, Athens, GA, enero 1989.
- Rorty, R. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1979.

- «Method, social science, social hope», en R. Rorty (Ed.), *Consequences of pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982, pp. 191-210.
- Scriven, M. «The evaluation taboo», en E. House (Ed.), *Philosophy of evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983, pp. 75-82.
- «Evaluation as a paradigm for educational research», en E. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*, Filadelfia, The Falmer Press, 1986, pp. 53-67.
- Shavelson, R. y Berliner, D. «Erosion of education research infrastructure». *Educational Researcher*, 17 (1), 1988, pp. 9-12.
- Shulman, L. «Disciplines of inquiry in education: An overview», en R. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*, Washington, DC, American Educational Research Association, 1988, pp. 3-17.
- Smith, J. K. «Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue». *Educational Researcher*, 12 (3), 1983a, pp. 6-13.
- «Qualitative versus interpretive: An attempt to clarify the issue», en E. House (Ed.), *Philosophy of evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983b, pp. 27-52.
- Smith, J. K. y Heshusius, L. «Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers». *Educational Researcher*, 15 (1), 1986, pp. 4-12.
- Smith, M. L. y Glass, G. V. *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1987.
- Spradley, J. P. *Participant Observation*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Strauss, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1987.
- VanMaanen, J. *Tales of the field*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Wolcott, H. «How to look like an anthropologist without really being one». *Practicing Anthropology*, 3 (1), 1980, pp. 6-7 y 56-60.

PEDRO MORALES (*)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Qué es el meta-análisis*

El meta-análisis es un método (o un enfoque metodológico, pues hay variantes) para hacer *síntesis cuantitativas* de lo ya investigado, establecer el *estado de la cuestión* y llegar, o intentar llegar, a una *generalización* sobre una hipótesis determinada. Dicho en términos más simples, el meta-análisis es una *investigación sobre investigaciones*. Es un procedimiento muy estructurado para *integrar* los resultados de numerosos estudios previos. No se trata, por lo tanto, de un nuevo método de análisis para aplicarlo a los datos de una nueva muestra, con su diseño propio, etc., sino de un método para integrar en un *resultado* único los resultados de todas las investigaciones previas relacionadas con una determinada hipótesis.

La metodología del meta-análisis es fundamentalmente *cuantitativa* (aunque no *exclusivamente* cuantitativa) y se ha popularizado a partir de las obras de Glass (1976) y de sus colaboradores (Glass, MacGaw y Smith, 1981). El término meta-análisis es de Glass, aunque también se emplean otros términos, como el de *revisión cuantitativa* y otros semejantes.

Glass (1976) distingue entre el análisis *primario*, que es el análisis original que hace cada autor con los datos de su estudio particular; el análisis *secundario*, que es el re-análisis de los mismos datos, para utilizar mejores métodos estadísticos o para responder a nuevas preguntas con los mismos datos; y el *meta-análisis*, que es un *análisis de toda una colección de análisis* para poder integrar todos los resultados. La *unidad de análisis* es el estudio o la investigación primaria. La única condición es que todos los estudios se refieran a la misma hipótesis, entendida en un sentido amplio, y que presenten los datos necesarios para poder llevar a cabo un meta-análisis.

Los objetivos de un meta-análisis no se reducen a una simple y única cuantificación de muchos resultados de diversos estudios. Los objetivos son: a) ciertamente y en

(*) Universidad de Comillas.

primer lugar, resumir o describir el *grado* en el que dos constructos están relacionados (expresado de una u otra manera); *b*) y además identificar factores o características de los estudios analizados que explican la variabilidad de los resultados; *c*) sugerir orientaciones para futuras investigaciones; *d*) ofrecer nuevas perspectivas teóricas, nuevas hipótesis que a su vez pueden ser objeto de otros estudios, resolver o explicar resultados conflictivos; y *e*) sugerir posibles aplicaciones de los resultados (Abrami, Cohen y d'Apollonia, 1988).

En estos últimos años han ido apareciendo otros muchos títulos sobre la metodología del meta-análisis, sobre todo a partir del año 1984 (Rosenthal, 1984; Hedges y Olkin, 1985; Wolf, 1986; Cooper, 1989; Hunter y Schmidt, 1990; y en castellano, Gómez, 1987 —de todos estos autores, tienen especial importancia Glass, como iniciador del meta-análisis, y Hedges, quien ha desarrollado la metodología—. Se trata de una metodología y de un enfoque claramente en expansión.

Estas revisiones cuantitativas tienen también sus críticos; se han propuesto variantes e indudablemente tienen, como veremos, sus limitaciones. Aun así, estas revisiones han tenido una gran aceptación y en las buenas revistas se publican constantemente (se pueden mencionar, por ejemplo, las revistas americanas *Psychological Bulletin* y *Review of Educational Research*). La aceptación que tiene el meta-análisis por parte de autores y fuentes serios y de prestigio no deja lugar a dudas sobre su importancia.

Sobre la importancia del meta-análisis podemos al menos citar a Asher (1990, en la inauguración de la conferencia anual de la *American Psychological Association*), para quien la introducción de esta metodología constituye una innovación crucial (*major turning point*) para estructurar y dar sentido a nuestros datos, comparable a lo que en su momento supusieron el análisis de varianza, los conceptos clásicos de los diseños experimentales (validez interna, validez externa) y los coeficientes de fiabilidad Kuder-Richardson 20 y α de Cronbach.

El meta-análisis es importante además porque, como vamos a ver, está muy relacionado con aspectos *débiles* de los métodos cuantitativos que utilizamos habitualmente y con las limitaciones de las revisiones de estudios de carácter cualitativo.

El meta-análisis, de alguna manera, intenta llenar vacíos importantes en la práctica de la investigación, no surge *porque sí*, no parece una moda pasajera (todavía se *está haciendo* el método), y es útil conocer los *porqués* y los *cómos* de esta metodología.

1.2. *Novedad del meta-análisis*

¿En qué sentido podemos decir que esta orientación y esta metodología son nuevas?

a) En Estados Unidos, al menos, el meta-análisis no es una novedad; este tipo de estudios es muy frecuente (aunque en 1984 todavía merecía el calificativo de novedad —Green y Hall, 1984—). En los años 80, sobre todo en los años finales de esta década, ha habido una verdadera explosión de este tipo de estudios. En las buenas revistas aparecen con frecuencia (y son incidentalmente muy útiles, aunque sólo sea por la información bibliográfica que contienen). En España, sin embargo, no son

frecuentes; sí se ven citados ocasionalmente, y últimamente ha aparecido algún buen artículo sobre este método (Vázquez, 1990).

El meta-análisis es lo suficientemente reciente e importante como para situarlo en un lugar destacado entre las orientaciones actuales en el campo de la investigación psicológica y educativa. Y con mayor razón si pensamos que no se trata de una metodología estadística más para llevar a cabo un estudio particular, sino para sintetizar el *estado de la cuestión* a partir de muchos estudios particulares.

b) La metodología propia del meta-análisis incluye el cálculo del *tamaño* o de la *magnitud del efecto* (*effect size*); un punto sobre el que habrá que volver, pues su aplicación es útil, e incluso necesaria, en investigaciones primarias y sencillas como complemento de las pruebas estadísticas más usuales (como el simple contraste de medias). Sin embargo, el *tamaño del efecto* todavía no es recogido por la mayoría de los textos, ni españoles ni extranjeros. Consecuentemente, se utiliza muy poco. Y de hecho, aquí y ahora, todavía es novedad.

No se trata ya de utilizar el *tamaño del efecto* para hacer una síntesis de otros estudios (meta-análisis), sino de incorporarlo a la investigación primaria. Son métodos cuantitativos complementarios, plenamente establecidos, pero de hecho desconocidos por muchos de los que empiezan a investigar. No es una novedad para especialistas o lectores asiduos de la literatura experimental, pero sí es una novedad para muchos otros interesados en la investigación. Llama la atención, por ejemplo, el poco (o nulo) uso de estos cálculos en tesis doctorales recientes, en las que las hipótesis y los métodos de análisis utilizados lo están pidiendo.

Y ahora, una pequeña digresión propia de un profesor de estadística. Esta ausencia (la no aplicación de métodos, sencillos por otra parte, donde cabría esperarlos) no deja de constituir un toque de atención para los profesores de estas materias (de estadística y materias afines, y también de otras asignaturas con base experimental).

El hecho de que estos métodos se hayan desarrollado o, al menos, popularizado muy recientemente puede explicar el que muchos profesores, con una preparación universitaria de hace bastantes años, no los hayan incorporado a su docencia habitual. Modelos y métodos estadísticos para analizar datos hay muchos, pero, con frecuencia, la docencia de los mismos se queda corta. Cuando se imparten clases de estadística y materias afines, a veces se tiende a simplificar o a acortar la asignatura para hacerla más asequible a los alumnos. Sin embargo, el dar algunos temas de manera incompleta (como los diseños experimentales relacionados con el contraste de medias, por mencionar algo muy sencillo) puede inducir a error en las conclusiones (al menos, por la limitación que supone quedarse en la mera significación estadística) o a no aprovechar bien toda la información disponible. En este campo sí puede hablarse en cierta medida de *novedad*, al menos en nuestro contexto. El mismo meta-análisis, que es relativamente simple, debería incluirse en los programas habituales de estadística o de métodos de investigación *experimental* (Asher, 1990).

1.3. Planteamiento de esta exposición

En esta exposición, más que entrar en fórmulas y procedimientos estadísticos concretos (algo sí se puede indicar), interesa insistir sobre todo en dos puntos. En

primer lugar, hay que comentar las causas y circunstancias, que son varias, que explican el porqué del éxito actual de los métodos cuantitativos de integración de resultados de otras investigaciones (*integración* y, además, *cuantitativa*); como ya se ha indicado, entre las razones para insistir en estudios integradores está la debilidad o las limitaciones de los métodos cuantitativos habituales.

En segundo lugar, expondremos las características más importantes de esta metodología, cuál es el *proceso* del meta-análisis. En este proceso hay aspectos relevantes para cualquier investigación, aunque no se trate precisamente de un meta-análisis. Además, añadiremos un resumen de sus limitaciones, junto con algunas observaciones generales.

2. POR QUÉ EL META-ANÁLISIS HA TENIDO TANTA ACEPTACIÓN

Es de especial interés, a mi juicio, no limitarnos a una exposición de la metodología del meta-análisis. Es importante examinar por qué podemos decir que el terreno estaba *abonado* para una innovación metodológica como ésta. Habrá que hablar de la necesidad de disponer de resúmenes integradores de lo ya investigado (establecer el *estado de la cuestión*), de la insuficiencia de las revisiones meramente cualitativas o narrativas y de limitaciones importantes de los métodos cuantitativos tradicionales. Estas limitaciones no constituyen una novedad, pero a veces sí parecen novedad, a juzgar por la poca atención que se les presta.

2.1. Necesidad, en general, de síntesis y estudios integradores que presenten el estado de la cuestión

Una tarea fundamental en el campo de la investigación consiste en organizar, resumir y sintetizar los datos, la información o las conclusiones de otras investigaciones parciales o primarias.

La investigación, múltiple y dispersa en distintas fuentes de información, es útil en la medida en que se puede sintetizar, integrar y comunicar. Muchas notas de campo, en cualquier tema, valiosas en sí mismas, hay que organizarlas para que se conviertan en información útil. Preguntas importantes, a las que se ha respondido en múltiples investigaciones aisladas, se quedan sin la respuesta final, que pone al día el estado de la cuestión, si no hay una integración de los diversos estudios particulares.

El establecer el *estado de la cuestión*, el determinar cuál es la situación de la *respuesta* a una pregunta determinada tienen un interés obvio. Si asociamos la investigación a la idea de descubrir algo *nuevo*, ciertamente el sintetizar para *dar sentido* a información previamente acumulada es investigación. Es algo nuevo en la medida en que permite ver y evaluar lo que era imposible detectar en información dispersa y, con frecuencia, contradictoria. La necesidad de métodos *estadísticos* para integrar resultados de experiencias distintas en las que se intenta responder a las mismas preguntas se planteó ya en los primeros años de este siglo (años 30) respecto a problemas relacionados con la agricultura (Bangert-Drowns, 1986, quien hace una pequeña historia del meta-análisis).

2.2. Necesidad específica de estudios integradores de lo ya investigado en un tema, en vez de hacer una nueva investigación sobre lo mismo

Por lo general, las revisiones de lo ya investigado sobre un tema han sido el *punto de partida* para una nueva investigación. Es lo que vemos en las tesis doctorales, que suelen comenzar con una revisión de estudios. Citar y resumir una serie de estudios sirve para situar el propio trabajo en el contexto apropiado. Ahora tratamos las revisiones no como punto de partida, sino como *finalidad* propia de una investigación, que, de momento, termina ahí. La finalidad no es propiamente la mera revisión y la síntesis, sino la generalización a la que se pueda llegar.

Normalmente, el que inicia una investigación revisa las conclusiones de investigaciones precedentes antes de iniciar el propio estudio. Según las conclusiones, limitaciones, etc., de lo encontrado por otros investigadores, plantea su nueva investigación, que supuestamente va a dar la respuesta *definitiva*. La revisión de otras investigaciones con frecuencia no es concluyente (en parte debido a que no se tienen en cuenta diferencias importantes entre los diversos estudios), y del panorama que presentan las anteriores investigaciones (limitaciones, áreas no exploradas, etc.) nace el diseño de la nueva investigación.

Es importante señalar aquí dos enfoques o finalidades en la investigación. Hay investigaciones que responden a una necesidad específica, como son la de evaluar una metodología en una situación determinada, la de evaluar un proyecto educativo o la de hacer un estudio sobre los valores y actitudes de una determinada población. Son investigaciones de interés, en principio, para el que las hace.

Hay, sin embargo, otras investigaciones que marcan el énfasis en otros aspectos, que tienen como finalidad el aportar unas conclusiones que se van a traducir, quizás, en decisiones políticas, que pueden implicar un gasto público importante o que pueden afectar a muchas personas. Es en estos casos en los que a veces no se pide ya una *nueva* investigación, sino que se requiere que se exponga *cómo están las cosas* en el momento presente.

Concretamente en Estados Unidos (donde ha nacido la metodología del meta-análisis), las agencias gubernamentales que financian muchos de estos estudios piden resultados de *verdad*, que expresen cuál es el estado de la cuestión, de manera más definitiva, en asuntos importantes (en relación, por ejemplo, con la integración racial en las escuelas, el tamaño óptimo de las clases, la educación bilingüe, etc.). Las conclusiones de esta puesta al día de la situación pueden condicionar el apoyo a determinadas líneas políticas, la asignación de recursos, determinadas recomendaciones, etc. Es decir, a veces se da la necesidad de disponer *ya* de una respuesta a ciertas preguntas, aunque esta respuesta no pueda considerarse definitiva.

El primer enfoque (primero resumir algo y luego planificar una nueva investigación) no va dejando satisfechos a los que financian estas investigaciones, quienes, en definitiva, lo que buscan es saber adónde se ha llegado en un momento determinado. Si, por ejemplo, sobre un tema ha habido 30 investigaciones que han supuesto un coste apreciable, pero que no han aportado una respuesta definitiva porque presentan resultados contradictorios o no muy coherentes o limitados, ¿qué se puede esperar de la investigación trigésimo primera?, ¿la posibilidad de incluirla en la introducción

de la investigación trigésimo segunda? Es como decir que ha llegado la hora de hacer una buena síntesis de lo que ya hay (Raudenbush, 1991). De alguna manera no se está pidiendo que se haga una *nueva* investigación en el sentido tradicional del término, puesto que ya hay muchas, sino que se comunique de una vez a qué conclusiones se ha llegado.

El meta-análisis aporta una metodología, con todas las limitaciones que se puedan encontrar, a esta necesidad de obtener una respuesta para tomar una decisión. Vázquez (1990) cita el ejemplo de Australia, donde un meta-análisis, financiado por agencias gubernamentales, ha facilitado determinar cuáles deben ser las directrices terapéuticas para tratar la depresión y la esquizofrenia en los hospitales estatales.

La posibilidad de llevar a cabo con rigor estas síntesis ha elevado el *status* del meta-análisis, porque éste ayuda a establecer el *estado de la cuestión*. Más que un prelude para una nueva investigación se convierten estas síntesis en investigaciones, en sentido propio, que aportan algo realmente nuevo (una generalización bien fundamentada) partiendo de lo que ya se ha hecho. Y esto responde a la necesidad de tener respuestas más definitivas en un momento dado, sin volver permanentemente a investigar sobre lo mismo. La capacidad de los investigadores para dar respuestas a preguntas básicas que pueden condicionar determinadas políticas es algo demasiado serio como para tratar a la ligera el tema de la integración de estudios (Bangert-Drowns, 1986).

2.3. Limitaciones de las revisiones tradicionales de carácter narrativo

La revisión de estudios e investigaciones para exponer el estado de la cuestión no es naturalmente algo novedoso. Lo que sí es *más* novedoso, y es propio del meta-análisis, es hacer estas revisiones mediante un método más riguroso en todos sus pasos. En el caso del meta-análisis se llega a una *cuantificación*, primero, de cada estudio (con lo que cada uno no aporta un *sí* o un *no*, sino el *grado* en que dice *sí* o *no* a una conclusión) y, después, una cuantificación-resumen de todos los estudios en su conjunto.

La metodología propia del meta-análisis ha servido además para responder a una cierta crisis en la investigación en las ciencias sociales (Raudenbush, 1991). Las revisiones tradicionales de estudios e investigaciones han mostrado un carácter *narrativo*, y en ellas se ha puesto con frecuencia el énfasis en resultados contradictorios. Es muy normal que unos estudios no confirmen las conclusiones de otros estudios. La conclusión de que *hace falta investigar más* es muy común al término de estas revisiones. Es, asimismo, una conclusión casi rutinaria de muchas tesis doctorales.

La *crisis* de las revisiones más bien narrativas ha coincidido, por una parte, con la puesta al día de los métodos que han permitido síntesis cuantitativas y, por otra, con una crítica más rigurosa a este tipo de revisiones narrativas.

El estudio crítico más importante de las revisiones narrativas, muy citado y que en buena medida ha contribuido a que se ponga un mayor énfasis en las revisiones cuantitativas, es de 1980 (Jackson, 1980); fecha en la que, precisamente, estaban apareciendo las primeras publicaciones sobre el meta-análisis. En este estudio se

analizan sistemáticamente 36 revisiones narrativas, escogidas aleatoriamente y publicadas en revistas de prestigio en el campo de la investigación en las ciencias sociales. Dos investigadores independientes analizaron estas revisiones (de estudios de carácter experimental), codificándolas según 66 características. Sobre el meta-análisis no conocemos una crítica tan exhaustiva y sistemática (Abrami, Cohen y d'Apollonia, 1988).

La conclusión de este estudio (Jackson, 1980) era que, *de hecho*, no existía una metodología clara y sistemática sobre cómo hacer estas revisiones. Las limitaciones de estas revisiones estaban relacionadas con aspectos importantes propios de cualquier revisión de estudios, como son: *a)* la selección de hipótesis de investigación, *b)* la identificación y selección de estudios, *c)* la descripción de las características de estas investigaciones primarias, *d)* el análisis de estos estudios, *e)* la interpretación de los resultados, y *f)* la exposición misma de la revisión de estudios.

Típicamente estas revisiones se dividen en las siguientes categorías:

- a)* las que se limitan a *enumerar* los estudios que muestran un resultado *significativo* en relación con la variable que se analiza,
- b)* las que *excluyen* todos los estudios que no apoyan el punto de vista del autor,
- c)* las que no van más allá de calcular una *media* de un determinado estadístico a partir de diversos estudios,
- d)* las que contabilizan el número de *votos* o resultados a favor de una determinada hipótesis.

Los inconvenientes que suelen presentar estas revisiones los sistematizan muchos autores (Jackson, 1980; Slavin, 1987). Aquí recogemos los aspectos más importantes:

1) En general, se echa de menos en estas revisiones un *método sistemático*, comparado y replicable. Una característica de esta falta de sistematización es que con frecuencia no se mencionan criterios claros para incluir los estudios revisados (criterios de inclusión o de exclusión).

L'Hommedieu, Menges y Brinko (1987), quienes, por otra parte, son partidarios de utilizar el meta-análisis en conexión con las revisiones narrativas, llaman la atención sobre el hecho de que estas revisiones se limitan frecuentemente a reformular el resumen (*abstract*) que suele venir al comienzo de los artículos.

2) Posiblemente la crítica más generalizada es que muy frecuentemente se limitan a especificar el número de estudios que está a favor de una determinada conclusión (*vote-count*); práctica que lleva a conclusiones erróneas cuando los estudios son muchos, y las muestras, pequeñas.

En estos casos, típicamente, se utiliza sólo la *significación estadística* como criterio de eficiencia, de *resultado* digno de tenerse en cuenta. Se pueden detectar dos dificultades en esta práctica. En primer lugar, se pierde mucha información y se da el mismo valor a resultados muy distintos. Como ya se ha indicado, no es lo mismo un *sí* o un *no* que especificar el *grado* del *sí* o el del *no* (sobre este punto, las referencias y críticas a los resúmenes narrativos son muy abundantes; véase, por ejemplo, Green y Hall, 1984; Abrami, Cohen y d'Apollonia, 1988).

Cuando las conclusiones se limitan a un *sí* o a un *no* (un método es eficaz o no lo es), la *mera* conclusión de cada estudio en particular, a favor o en contra de una

determinada hipótesis, depende de muchas variables (por ejemplo, se rechaza la *hipótesis nula* con mayor facilidad si el número de sujetos es grande). Los procedimientos del meta-análisis, con todas sus limitaciones, son mucho más matizados, porque tienen en cuenta el *peso* de cada estudio (magnitud del efecto, error típico).

Con el criterio de la significación estadística se llega a veces a revisiones *mecánicas* que sacrifican información valiosa y se incluyen estudios con metodología cuestionable o poco relevantes para el tema de interés.

Además, cuando se utiliza como criterio (de inclusión, de prueba *a favor*) un resultado estadísticamente significativo, con frecuencia subyace la interpretación de que la *no* significación estadística equivale a la *no* diferencia o a la *no* relación. Esto es literalmente falso; la interpretación adecuada es que *no* se rechaza la *hipótesis nula*, pero que puede haber diferencia o relación, aunque no se haya detectado (se puede aceptar la *hipótesis nula* siendo falsa; lo que se conoce por error Tipo II, que no se tiene en cuenta en estos casos y queda minimizado en estas revisiones; en general, este tipo de error es poco reconocido y considerado —Asher, 1990—). Ampliamos más adelante este aspecto relacionado con el rechazo o la aceptación (o, con más propiedad, no rechazo) de la *hipótesis nula*.

3) Otra crítica que se hace a estas revisiones es que, en ocasiones, se trata de revisiones *sesgadas*, por cuanto incluyen los estudios que confirman el propio punto de vista y eluden otros más comprometedores. Posiblemente esto es menos frecuente en investigaciones *serias* que en otro tipo de trabajos o publicaciones, pero siempre cabe la tentación poco científica de prescindir del dato o del estudio cuyas conclusiones *no interesan*. Como advierten Falchicov y Boud (1989), estas revisiones, sobre todo si son puramente cualitativas, pueden estar sujetas a un doble prejuicio o sesgo (*bias*): el sesgo del que lleva a cabo el experimento o investigación primaria y el sesgo o subjetivismo del que la selecciona o revisa. En el meta-análisis se intenta, al menos, que el *mismo método* controle el sesgo en la selección y en el análisis de cada investigación.

Las revisiones *narrativas* han retardado, de hecho, la acumulación de conocimientos porque con frecuencia se han citado solamente los estudios que favorecen una determinada posición (la del que hace la revisión). Como los *prejuicios* (e intereses) de los que hacen estas revisiones de estudios pueden ser muy distintos, se termina presentando un cuadro bastante caótico del estado de la cuestión. Esta crítica, referida a la selección de la información en las revisiones narrativas, la aducen muchos autores (por ejemplo, Slavin, 1984; Hunter y Schmidt, 1990 —según la revisión crítica que de su obra hace Raudenbush, 1991—, y muchos otros).

La búsqueda selectiva de unas determinadas conclusiones es un peligro real; por eso, en la técnica del meta-análisis los *criterios de selección* de los estudios que se van a revisar están previstos y resultan relevantes.

Por mencionar un ejemplo, en un tema que puede ser conflictivo, como es el de la evaluación que hacen los alumnos de sus profesores, cabe siempre una *búsqueda selectiva* o una *divulgación sesgada* del dato que confirme las propias opiniones (Cohen, 1983). Así, el estudio de Rodin y Rodin presenta una correlación alta y negativa (-0,75) entre la calidad del profesor (juzgada por los alumnos) y el rendimiento; y en

el extremo contrario tenemos la investigación de Frey (1976), con una correlación positiva y notablemente alta (0,79), o la de Centra (1977), con una correlación igualmente positiva y muy alta (0,92). Puestos a buscar un tipo concreto de resultados, no es difícil encontrar la cita apropiada.

4) Otra limitación (que no tiene que ver solamente con las revisiones narrativas) es que con frecuencia se analiza una *selección* de estudios. Las revisiones de una serie limitada de estudios representativos, sin la revisión más *exhaustiva* propia del meta-análisis, o hecha con criterios muy definidos, lleva a inconsistencias, a resultados contradictorios y no concluyentes. Esto puede deberse simplemente a diferencias puramente aleatorias entre los resultados de diversas investigaciones.

El que esto suceda (resultados no coherentes en investigaciones distintas) es normal, sobre todo cuando se trabaja con muestras pequeñas (posiblemente, el caso más habitual en la investigación psicológica). Los resultados obtenidos en cada investigación parecen específicos de cada situación; es difícil explicar discrepancias y llegar a leyes o incluso a conclusiones más generales. Las revisiones propias del meta-análisis, hechas con todo su rigor (rigor en la selección de estudios y en los análisis estadísticos complementarios), permiten aprovechar mejor estas *pequeñas* investigaciones y llegar a conclusiones o *tendencias* más claras (Raudenbush, 1990).

A propósito de la selección de los estudios, puede además hablarse de un *sesgo no intencionado*, cuando solamente se analizan estudios publicados (experimentos y análisis que no llegan a un resultado estadísticamente significativo ni siquiera se publican).

5) Podemos señalar otra limitación, de otro orden, de las revisiones más narrativas, y es que resulta muy difícil hacerlas bien (descripción, análisis) cuando el número de estudios es muy grande (Green y Hall, 1984). La metodología del meta-análisis se presta a abarcar, con mayor facilidad, un número grande de estudios.

Muchos meta-análisis no pasan de los 40 ó 50 estudios analizados, pero con frecuencia incluyen muchos más. Por ejemplo, Kulik y Kulik (1988) revisan 53 estudios sobre la eficacia del *feedback* (de resultados de exámenes); Falchicov y Boud (1989) revisan 57 estudios sobre la relación entre la autoevaluación de los alumnos y la evaluación hecha por sus profesores; Kulik, Kulik y Bangert-Drowns (1990) revisan 108 estudios sobre la eficacia de los programas de *mastery testing*; y Linn y Hastings analizan los datos de 154 facultades de derecho (sobre predictores de éxito académico). Buscando números mayores, encontramos los más de 1.500 resultados que revisan y sintetizan Saphiro y Saphiro (1982) y otros tantos (distintos de los anteriores) que revisan Smith, Glass y Miller (1980); en ambos casos analizan la eficacia de la psicoterapia frente a *placebos* (los dos estudios son citados y comentados por Green y Hall, 1984).

Parece claro que una revisión sistemática hecha dentro del estilo narrativo-explicativo resulta muy difícil (si se quiere hacer *bien*) ante tantas fuentes de información, si no se quiere caer en una mera contabilización de resultados a favor o en contra.

Hay que mencionar, finalmente, que la importante crítica de Jackson (1980) a este tipo de revisiones se refiere a las revisiones y síntesis bibliográficas que tienen como objetivo principal el *inferir generalizaciones* sobre un tema determinado de estudio, no, en cambio, a las que sólo pretenden exponer de manera resumida y coherente una información que proviene de diversas fuentes.

Las revisiones de estudios de carácter más cualitativo tampoco hay por qué excluirlas en principio; sí hay que buscar una mayor sistematización y un mayor rigor en el proceso, y no faltan buenas orientaciones para llevarlas a cabo (Cooper, 1982, 1989; Light y Pillemer, 1984).

2.4. Insuficiencia de las investigaciones primarias cuantitativas

Vamos a centrarnos en dos puntos muy relacionados entre sí, pero que, vistos de manera independiente, ofrecen dos perspectivas que facilitan el análisis de limitaciones importantes de la investigación cuantitativa. Un punto que vamos a considerar es la insuficiencia de cada investigación primaria, tomada de forma aislada cuando se trata de llegar a generalizaciones (los estudios meramente descriptivos de una situación ofrecen menos problemas). El otro punto está relacionado con el paradigma usual de la *hipótesis nula* y con el modo de interpretarlo. En la respuesta a estas limitaciones se encuentra el fundamento *cuantitativo* de la metodología del meta-análisis.

2.4.1. La dificultad de controlar *otras explicaciones* en los estudios experimentales

Una perspectiva que apoya la necesidad de *síntesis integradoras* es la insuficiencia de cada investigación si se toma aisladamente. Según la teoría estadística, entendida de modo un tanto ingenuo, con un buen diseño experimental (validez interna) y una muestra adecuada (validez externa) es suficiente para llegar a conclusiones generalizables. Esto no es así; y aunque no tratemos ahora este tema con amplitud, sí conviene recordar algunas cosas, porque esta insuficiencia de cada investigación particular está en la base del énfasis actual en los estudios integradores.

La visión clásica de la investigación experimental se basa en confirmar que las variables A, B, C, etc. producen X. El modelo clásico más sencillo es el diseño experimental, con un pre-test, un post-test y un grupo de control. La investigación evaluadora se basa en este paradigma. Pero esta concepción es muy simple. Puede suceder que A, B y C sean condiciones suficientes, pero no necesarias, para que se cumpla X; o que otras variables puedan producir el mismo efecto. El paradigma para concluir una relación de *causalidad* está tomado de las ciencias físicas: las mismas circunstancias producen los mismos efectos. Pero en la realidad social y humana hay *otras cosas* que interfieren; hay muchas interacciones desconocidas e incontrolables. Las *mismas circunstancias* casi nunca se dan. Por esta razón, los resultados de muchos estudios experimentales son discrepantes.

En el caso típico de la evaluación de un método, el profesor no sólo aplica el método, además conoce qué pasa con cada alumno, cómo debe relacionarse con alumnos concretos, etc. No se trata sólo de aplicar un método. Y esto lo saben los padres cuando buscan un profesor determinado, más que un método determinado. Una solución ante la imposibilidad de controlar todas las variables y todas las interacciones es precisamente el meta-análisis, que integra muchos estudios particulares (House, 1991; quien trata de la insuficiencia de los experimentos con el control de variables).

Las críticas a los estudios experimentales —tomados aisladamente, cuando de un único estudio (con un *buen* diseño) se quiere generalizar— son muy frecuentes en autores relevantes (podemos citar a Meelh, 1978, coautor con Cronbach de la teoría más establecida sobre la validez de constructo; y la revisión crítica de los experimentos que hacen Rorer y Widiger, 1983). En este contexto cabe mencionar la opinión de Cronbach (1975), quien afirma que cuando se trata de establecer generalizaciones, los grandes estudios correlacionales pueden ser mejores que la investigación experimental con el control artificial de variables (de *alguna manera*, el meta-análisis equivale a un gran estudio correlacional; aunque esto no es verdad literalmente). No sobra añadir que las doce fuentes de falta de validez *clásicas*, que aparecen rutinariamente en muchos textos (a partir de la conocida obra sobre diseños de Campbell y Stanley, 1966), han pasado a ser 33 (Cook y Campbell, 1976); demasiadas para controlarlas de modo eficaz en un experimento *definitivo*.

Frente a estas limitaciones, las conclusiones del meta-análisis no dependen de un único experimento o de un único estudio (con frecuencia, válido y de interés para una situación dada), sino del análisis y la cuantificación de los resultados obtenidos en circunstancias distintas; de esta manera, es posible descubrir con mayor seguridad tendencias generales. Los días en los que se consideraba que dos o tres estudios podían ser una buena guía u orientación para establecer una teoría están pasando rápidamente (Asher, 1990). Críticas al énfasis que se pone en un único estudio o experimento pueden encontrarse en muchas fuentes (el *mito del estudio único y decisivo* —Light y Pillemer, 1984; Rosnow y Rosenthal, 1989—). Estos autores, y tantos otros en la actualidad, expresan su preferencia por una visión *cumulativa* de la ciencia, en la que cada estudio no da una respuesta definitiva, aunque sí aporta una modesta y valiosa contribución.

Las interacciones, que pueden pasar desapercibidas en un estudio particular, pueden examinarse en el meta-análisis, comprobando si determinadas características de los estudios primarios están relacionadas con el resultado final. Una ventaja adicional está en que el meta-análisis puede incorporar nuevos datos en el análisis (como el sexo del autor: ¿tiene que ver el sexo del autor con los resultados de los estudios sobre diferencias entre los sexos?; los investigadores varones tienden a encontrar a las mujeres más *influenciables* que las investigadoras —Eagly y Carli, 1981; comentado por Green y Hall, 1984—). Este tipo de análisis sólo es posible hacerlo cuando la unidad del estudio es el análisis, la investigación primaria, que entra con todas sus características (en este caso, el sexo del autor).

Otro ejemplo que muestra que, analizando muchos estudios, se pueden descubrir interacciones que no aparecen en un único estudio es el meta-análisis de Kulik y Kulik (1982) sobre una cuestión polémica y que puede tener implicaciones prácticas muy importantes, como es la de agrupar a los alumnos según su capacidad. En este meta-análisis, llevado a cabo con 52 estudios, se llega a la conclusión de que el agrupamiento según la capacidad beneficia a los alumnos más capaces, pero el efecto es muy pequeño. Muestra, por otro lado, una gran variedad en los estudios individuales: en unos, el resultado es positivo y, en otros, el resultado es negativo. Esta diversidad invita a otros análisis, y la conclusión final es que los alumnos se aprovechan más de este agrupamiento cuando los más capaces reciben una instrucción mucho más enriquecida y adaptada. En los demás, las consecuencias son irrelevantes;

no hay diferencias importantes (y no hay efecto negativo en los menos capaces). No hay tampoco diferencia cuando la división se hace entre alumnos que podemos llamar *normales* y alumnos *menos aptos*. Analizando este tema en un *único* buen estudio, o no se llega a ninguna parte o se puede encontrar el resultado que más interese.

2.4.2. Limitaciones del paradigma de la *hipótesis nula*

Me voy a referir de manera más explícita al contraste de medias, como ejemplo frecuente y sencillo; aunque todo esto es generalizable a otros tests estadísticos.

Cuando comparamos dos medias, intentamos responder a tres preguntas: 1) ¿Se puede afirmar que *existe* una diferencia (que las muestras proceden de poblaciones distintas), que la diferencia *no es cero*?; 2) ¿es *grande* la diferencia (de *magnitud* apreciable)? y 3) ¿es *relevante* la diferencia?

Con el contraste estadístico se responde solamente a la primera pregunta. Si la respuesta es afirmativa, diremos que sí hay diferencia, que la diferencia es estadísticamente significativa. A mayor valor de *t* tenemos mayor seguridad para afirmar que sí hay diferencia (por encima de lo esperable por efecto del azar), pero eso no implica que podamos concluir que la diferencia sea precisamente grande o relevante.

Cabe hacer las siguientes observaciones:

- a) A una idéntica diferencia entre medias (utilizando el mismo instrumento) pueden corresponder valores de *t* muy distintos, porque en esos valores de *t* influyen las desviaciones típicas y el número de sujetos. Basta con ver la fórmula para caer en la cuenta de que con muestras grandes es más fácil obtener diferencias estadísticamente significativas (disminuye el denominador y aumenta el cociente).
- b) La *mera* diferencia entre dos medias en valores absolutos, en puntuaciones directas, no es fácil de interpretar, porque depende de la escala o instrumento utilizado (¿qué magnitud debe tener una diferencia para poder decir que es *grande*?).
- c) Una diferencia no es comparable con otras diferencias, en la misma variable dependiente o rasgo, entendido a un nivel más genérico, si se han obtenido con otra escala métrica.
- d) Una diferencia estadísticamente significativa puede ser pequeña e irrelevante a efectos prácticos.
- e) Una diferencia *no significativa* puede ser *grande* e importante en una situación dada.

Hace falta, por lo tanto, disponer de algún tipo de cuantificación más clara de la diferencia, que sea a su vez importante para responder a la tercera pregunta sobre la relevancia. En este juicio entrarán también criterios no estadísticos y un conocimiento sustantivo de la situación. Lo que sí parece claro es que la dependencia de la decisión sobre la *hipótesis nula* (rechazarla o no rechazarla) constituye una base muy limitada para la interpretación.

Sin entrar en otras consideraciones, puede ser suficiente aducir algunas citas sobre el mal uso, o el uso limitado, que se hace del modelo de la *hipótesis nula*.

Meelh (1978) afirma que construir la ciencia «rechazando hipótesis nulas es un terrible error, un procedimiento básicamente inadecuado, una pobre estrategia científica y una de las peores cosas que han sucedido en la historia de la psicología». Asimismo, afirma que son tantos los factores que afectan las variables que medimos, y es tan difícil controlarlos, que prácticamente «nunca hay dos poblaciones con idéntica media; la hipótesis nula es siempre falsa».

Nunnally ya señalaba en 1960 que, cuando no se rechaza la *hipótesis nula*, ello suele ser por falta de sujetos. Con muestras grandes y tomando como criterio los niveles de significación, *se puede probar casi cualquier cosa*. En su opinión, «el modelo de comprobación de hipótesis peor utilizado es el de la *hipótesis nula*, el énfasis en la *hipótesis nula* es poco informativo; en la vida real, la *hipótesis nula* casi nunca es verdadera». Para Nunnally, citando un viejo adagio latino (*natura abhorret vacuum*), de la misma manera que la naturaleza aborrece el vacío, la probabilidad aborrece la correlación cero (o la diferencia cero). Con cierto humor, el mismo autor termina su artículo diciendo que cuando un psicólogo sonríe y dice que la correlación es significativa a un nivel de .01, quizás es lo más que puede decir, «pero no tiene ninguna razón para sonreír» (una solución más informativa es añadir los intervalos de confianza, entre qué límites se encuentra una correlación o una diferencia).

Otros autores expresan que la práctica de confiar en la significación estadística como si fuera un *índice de certeza* es ridícula; y el que el nivel de significación (α) se haya convertido en el *criterio* para aceptar o rechazar los resultados de una investigación es «uno de los ejemplos más impresionantes de ignorancia generalizada (*mass ignorance*) en la historia de la ciencia» (Cohen y Hyman, 1979, quienes analizan con rigor el uso y la interpretación de la significación estadística).

Este tipo de críticas bien razonadas es frecuente a partir de los años 70, e incluso en los anteriores (Bakan, 1966; Derrick, 1976, que aduce abundantes citas críticas de otros autores; Carver, 1978; Schwartz y Dalglish, 1982; entre muchos otros). No se trata de una novedad, aunque la práctica habitual, incluidos los libros de texto y los *trabajos de los alumnos*, no siempre se hace eco de estas críticas.

En buena parte debido a estas críticas, suele recomendarse (Nunnally, 1960; y otros autores) utilizar intervalos de confianza (son más informativos que una mera diferencia o correlación). Igualmente por razones de *información*, los valores de probabilidad (F , t) no deben exponerse sin los valores de las medias, y es preferible dar los valores exactos de p (unilaterales, sin limitarse al clásico $p < .05$). Otra línea crítica está relacionada con el límite tradicional de la probabilidad de .05 («seguramente Dios ama el .06 casi tanto como el .05» —Rosnow y Rosenthal, 1989—) y de las pruebas unilaterales y bilaterales (pueden verse comentadas estas cuestiones en Pillemer, 1991). Todas estas limitaciones ciertamente tienen menos peso en la medida en que se aporten todos los datos informativos (intervalos de confianza, valores exactos de p , etc.) y se tienda a la acumulación e integración de estudios sin depositar toda la confianza, para generalizar, en «el único» estudio.

Sin entrar en un análisis más profundo y matizado de estas críticas, recordemos al menos dos cosas: 1) la frecuente confusión entre significación estadística y *magnitud*

y relevancia, y 2) la frecuente ausencia del cálculo de la *magnitud* o del *tamaño del efecto* que, al menos en parte, obvia estos problemas y en el que se basan las técnicas cuantitativas del meta-análisis. Este punto lo tratamos a continuación y, de hecho, es una respuesta a las limitaciones interpretativas del paradigma de la *hipótesis nula*. La respuesta para utilizar bien este modelo iría en esta línea: *a)* calcular el tamaño del efecto o medidas equivalentes (incluso cuando se va más a *describir* que a *generalizar*) y *b)* replicar los experimentos o tener en cuenta muchos estudios, que es la línea del meta-análisis (sobre todo, para generalizar conclusiones), ya que las pruebas estadísticas no pueden sustituir la replicación (Schwartz y Dalglish, 1982).

2.5. La disponibilidad de una metodología para hacer síntesis integradoras de carácter cuantitativo: El tamaño del efecto

La puesta a punto de un procedimiento cuantitativo para integrar resultados de diversos estudios ha facilitado este tipo de síntesis. Todo tipo de investigación necesita disponer de un método. Incluso la investigación *cualitativa* necesita procedimientos, compartidos y suficientemente establecidos, para organizar la información de manera que se pueda llegar a conclusiones claras y verificables (Miles y Humberman, 1984; Quinn, 1987; Marshall y Rossman, 1989).

Cuando los datos son numéricos, como los que proceden de la investigación experimental en las ciencias sociales, existen ya procedimientos explícitos, con criterios también muy explícitos, para hacer estas síntesis. Cuando Glass (1976) habla por primera vez de meta-análisis no se refiere a una nueva técnica, sino al uso de los procedimientos ya conocidos para integrar resultados.

Esta cuantificación se puede y se debe hacer a dos niveles: 1) en la investigación primaria, en cada investigación independiente, y 2) cuando se trata de integrar los resultados de muchas investigaciones independientes.

Estos cálculos evitan algunas limitaciones de las revisiones meramente narrativas, sobre todo cuando casi se limitan a especificar el número de estudios que están a favor de una determinada conclusión, sin cuantificar la magnitud de la relación.

El cálculo básico que incorpora y hace posible el meta-análisis es el de la *magnitud* o *tamaño del efecto*, hecho en cada estudio particular y que va a servir para realizar una síntesis final integradora en la que cada estudio tiene su propio peso. Este punto es aplicable no ya al meta-análisis, sino a cada investigación particular. Es oportuno exponerlo brevemente antes de comentar de manera más detallada el procedimiento del meta-análisis.

La expresión *efecto* se refiere, obviamente, al resultado de un tratamiento experimental o a la consecuencia asociada a una determinada variable independiente. Este término (*efecto*) debe entenderse en un sentido genérico, no necesariamente en un planteamiento rígido de diseños experimentales; aunque es en los diseños experimentales, con un grupo experimental y un grupo de control, en los que tiene su aplicación más obvia.

Cuando decimos *tamaño* o *magnitud* estamos ya señalando que hay *grados*, que el efecto en cuestión puede ser mayor o menor. Se trata de la *cuantificación* de una

diferencia (hablando del contraste de medias, pero aplicable asimismo a otros estadísticos) independientemente de la escala métrica utilizada en las puntuaciones originales. Esta cuantificación se hace en cada experimento o estudio particular y es el dato que permite integrar diversos estudios en el meta-análisis (medias, errores típicos).

Hay dos procedimientos para hacer esta cuantificación: uno se basa en la transformación de los valores de t (y de otros estadísticos) en un coeficiente de correlación (que necesariamente tendrá como valores extremos -1 y $+1$), y el otro consiste en calcular una *diferencia tipificada*, como aclararemos enseguida.

Existe una cierta ambivalencia en el uso de los términos. Por lo general, se denomina *tamaño o magnitud del efecto* (*effect size*) a ambos cálculos; aunque no hemos visto consistencia en el uso de esta denominación. Algunos autores (Abrami, Cohen y d'Apollonia, 1988) denominan *tamaño del efecto* (*effect size*) a la diferencia tipificada y *magnitud del efecto* (*effect magnitude*) al coeficiente de correlación. Es frecuente denominar tamaño del efecto (*effect size*) a ambos cálculos, aunque con más frecuencia se reserva este término para la diferencia tipificada simbolizada con la letra d (Cohen, 1981, propone el símbolo *delta*).

1) Cualquier valor de t o z (refiriéndonos al contraste de medias) se puede transformar en un coeficiente de correlación biserial puntual: una variable es la variable dependiente y la otra es la pertenencia a un grupo u otro (1 ó 0). Entre una diferencia y una relación existe una relación conceptual; se puede formular el mismo problema en forma de relación (¿existe relación entre el sexo y la actitud A?) y en forma de diferencia (¿difieren varones y mujeres en su actitud hacia A?). A esta relación conceptual le corresponde una relación empírica o metodológica. La transformación puede hacerse mediante esta fórmula:

$$r_{bp} = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + \text{grados de libertad}}}$$

Un mismo valor de t va a dar valores más bajos de relación en la medida en que aumente el número de sujetos. Es conocido que los valores de *ji cuadrado* y del análisis de varianza se pueden convertir también en coeficientes de correlación. Los valores de los coeficientes de correlación oscilan entre 0 y ± 1 , cualesquiera que sean las puntuaciones directas originales, y permiten comparar y resumir con más claridad las distintas magnitudes (en diferencias entre medias, en valores de t , etc.) procedentes de estudios distintos (es una manera de reducir todo a una *métrica común*). Otros resultados estadísticos (*ji cuadrado*, F , etc.) admiten igualmente transformaciones a coeficientes de correlación.

2) Las fórmulas que convierten diversos estadísticos en coeficientes de correlación son más conocidas; menos lo es (al menos, juzgando por los textos) la fórmula específica del *tamaño del efecto* entendido como *diferencia tipificada*. Ha sido el método más común de expresar la magnitud del efecto, popularizado por Cohen (1977; en la bibliografía citamos la segunda edición), poco antes de que el meta-análisis alcanzara la difusión que hoy tiene. El símbolo usual es d , aunque también se utilizan los símbolos *delta*, ES (*effect size*, en inglés), ME o TE (Magnitud o Tamaño del Efecto):

$$d = \frac{\bar{X}_e - \bar{X}_c}{\sigma}$$

\bar{X}_e y \bar{X}_c son las medias de los grupos experimental y control (o de los dos grupos comparados); la desviación típica (σ) suele ser la del grupo de control, aunque también se utiliza, y posiblemente sea preferible, la desviación típica de los grupos combinados en uno solo. Cuando se comparan las medias de un pre-test y de un post-test (muestras relacionadas), se utiliza la desviación típica del post-test.

a) Lo que obtenemos mediante estas fórmulas es una diferencia *tipificada*: nos dice a cuántas desviaciones típicas equivale la diferencia entre dos medias.

b) El valor de esta magnitud es *independiente* de las puntuaciones originales; por lo tanto, estos valores son comparables aun cuando vengan de estudios distintos e incluso aunque se hayan utilizado instrumentos distintos (por ejemplo, distintas medidas de autoconcepto con distinto número de items, etc.).

El uso de instrumentos distintos que miden el mismo rasgo o constructo es habitual. No hay un único instrumento para medir un rasgo. Esta comparación (y con mayor razón, el calcular las medias de *los tamaños del efecto* de distintos estudios que utilizan distintos instrumentos) puede ser cuestionable, y hace falta una valoración racional previa de los instrumentos que asegure su comparación. En esta dirección apunta una de las críticas al meta-análisis que comentaremos más adelante.

La falta de homogeneidad conceptual entre los instrumentos no constituye un peligro cuando se utiliza el mismo instrumento. En este caso, ciertamente, el tamaño del efecto abre la puerta, al margen del meta-análisis, a la posibilidad de integrar estudios pequeños en uno solo, dentro de una misma investigación. Con frecuencia, un investigador realiza el mismo experimento, o ensaya el mismo método, con muestras pequeñas y sucesivas. Cabe siempre una integración final, dando mayor calidad al estudio, utilizando la magnitud del efecto (en vez de limitarse a señalar *cuántas veces* ha habido un resultado significativo).

c) Como todos los valores de la *magnitud del efecto* son comparables entre sí, de estos valores se puede calcular la media y el error típico procedentes de estudios diferentes, para *resumir* todos los resultados en un único dato. En esta posibilidad se basa la metodología del meta-análisis.

d) El valor de d es una diferencia tipificada (una puntuación típica), que, si observamos la fórmula, nos dice en cuántas desviaciones típicas se aparta la media del grupo experimental de la media del grupo de control. Si traducimos este valor a las probabilidades asociadas en la distribución normal, nos da una información adicional. Si $d = 1.0$, como sabemos que por debajo de $z = 1$ se encuentra el 84 por 100 de los casos, tenemos que el percentil 50 (mediana) del grupo experimental corresponde al percentil 84 en el grupo de control. Podemos decir también que el sujeto medio del grupo experimental supera el 84 por 100 del grupo de control (estamos suponiendo que la distribución es normal y que existe homogeneidad de varianzas). Este valor se interpreta, por estas razones, como una medida de coincidencia o solapamiento (*overlap*) de ambas distribuciones.

e) Respecto a la cuestión de cuándo se puede considerar *grande* o *pequeño* un determinado valor, suelen aceptarse estas orientaciones (Cohen, 1988): si $d = .20$, el

valor es pequeño; si $d = .50$, el valor es moderado, y si $d = .80$, el valor es grande. Estas orientaciones resultan un tanto arbitrarias, aunque son muy aceptadas.

Posiblemente sea más informativo comparar unos valores con otros o buscar, como referencia, qué suele obtenerse en estudios similares. Convencionalmente tiende a considerarse un valor no inferior a $.50$ como de *significación práctica* (importante) cuando se trata de resultados sobre el rendimiento escolar (Cohen y Hyman, 1979); aunque a veces se aceptan valores menores (en torno a $.30$, referencias tomadas de Wolf, 1986, p. 27).

En cualquier caso, es un dato sobre la *magnitud* de la diferencia y no sobre la *seguridad* con la que afirmamos la diferencia (como t o p), y resulta importante, al menos, para *cuantificar cambios*, hacer comparaciones o resumir resultados (calculando la media de la magnitud del efecto procedente de estudios, experimentos o pares de grupos distintos).

Una magnitud del efecto grande (en torno a $.80$ ó 1) puede corresponder a un valor no significativo de t . Podemos decir que la diferencia es *significativa* (en el sentido de *importante*) en la muestra, aunque no sea extrapolable a la población.

f) Esta consideración complementa la interpretación de la *mera significación estadística* que nos dan los valores de t y otros semejantes. La significación estadística depende en gran medida del número de sujetos y, en realidad, es una afirmación (como $p < .01$) que se refiere a la *población*, no a la *muestra* con la que trabajamos. Si obtenemos un valor de t cuya probabilidad, según las tablas, es inferior a $.01$, esto quiere decir que si la *hipótesis nula* fuera cierta (diferencia = 0) obtendríamos este valor de t (en la misma población) menos de una vez de cada 100. Pero no nos dice nada sobre nuestra muestra concreta. Aquí, en la investigación educativa o psicológica, la magnitud del efecto nos puede decir más sobre la *significación práctica* o la relevancia de los resultados. Puede que no sea cierto en el universo, pero es importante *aquí* (Cohen y Hyman, 1979).

g) En estudios experimentales (que pretenden detectar cambios en función de un tratamiento o diferencias en función de una variable independiente), la magnitud del efecto que se puede detectar depende en buena parte del número de sujetos de las muestras. Un efecto grande se detecta obviamente con mayor facilidad, por lo que es fácil detectarlo en muestras pequeñas. Los efectos *grandes*, si los hay, se pueden detectar en muestras relativamente pequeñas (en torno a los 50 sujetos); los efectos *moderados* (en torno a $.50$ o menos) pueden detectarse en muestras de entre 100 y 200 sujetos; y para detectar efectos *pequeños* (en torno a $.20$) hacen falta muestras mayores (cercasas a los 1.000 sujetos —pueden verse tablas específicas en Light, Singer y Willet, 1984, p. 197—).

h) Hemos mencionado las fórmulas para convertir un valor de t en un coeficiente de correlación y para calcular el tamaño del efecto (diferencia tipificada, d). Existen otras muchas fórmulas para traducir resultados, expresados en estadísticos distintos, a una métrica común. En el caso del análisis de varianza para dos muestras independientes, ya sabemos que $t^2 = F$.

A título indicativo añadimos las fórmulas de conversión de d en r , de t en d y de r en d :

$$t \text{ en } d, d = \frac{2t}{\sqrt{\text{grados de libertad}}}$$

$$r \text{ en } d, d = \frac{2r}{\sqrt{1-r^2}}$$

$$d \text{ en } r, r = \frac{d}{\sqrt{d^2 + 4}}$$

Cuando se dispone de los valores exactos de p (y no simplemente de $p < .05$ ó $p < .01$), también se pueden combinar en un único valor mediante procedimientos sencillos (Rosenthal, 1982, p. 64 y ss.). Los valores exactos de p se pueden consultar en tablas mayores que las convencionales de los textos, y hoy día es fácil encontrarlas en calculadoras ya programadas.

Estas fórmulas las hemos puesto como ilustración; en las obras citadas sobre el meta-análisis pueden encontrarse otras muchas. Lo que importa es ver la posibilidad, en primer lugar, de cuantificar mejor una diferencia (con lo que esto añade a la apreciación de la *relevancia práctica* y no meramente estadística) y, en segundo lugar, de comparar mejor e incluso *integrar* resultados (medias) que provienen de estudios distintos.

El cálculo del *tamaño del efecto* (d) no es el único método para obtener más información, una vez rechazada la *hipótesis nula* (y aunque no se rechace, se puede y se debe calcular el tamaño del efecto), ni para combinar resultados, independientemente de que se esté realizando, o no, un meta-análisis. Los métodos para combinar resultados (probabilidades) no son de ahora. Rosenthal (1978) cita estudios de los años 30 y presenta y evalúa una serie de métodos sencillos para combinar valores de p , t y z (también pueden encontrarse en Glenn, 1983, y, en general, en los textos sobre meta-análisis).

3. PROCESO DEL META-ANÁLISIS

Enumeramos a continuación los pasos del meta-análisis. Precisamente, una de las características del meta-análisis es la *sistematización* clara de un proceso, de manera que autores independientes puedan llegar a los mismos resultados (aunque esto no sucede fácilmente). Ciertamente, uno de los méritos de los autores del meta-análisis (Glass, Hedges) es precisamente su claridad al especificar las *reglas* de la revisión; aunque después, de hecho, veamos que no todos las aceptan de idéntica manera.

Al hablar del proceso del meta-análisis, nos referimos a sus líneas básicas; en realidad hay varios enfoques, y quizás ninguno sea todavía el definitivo (una tipología clara de diversos tipos o enfoques del meta-análisis puede verse en Bangert-Drowns, 1986).

3.1. *Amplitud de la revisión de estudios*

Una vez seleccionado el tema de interés (la *hipótesis* de interés, hablando con mayor propiedad), los proponentes del meta-análisis (Glass y otros, 1981) abogan por

la inclusión de *todos* los estudios localizados que cumplan los requisitos que previamente se hayan establecido y justificado.

La razón para incluir *todo*, sin distinguir según la calidad de los diversos estudios, es que el investigador puede dejarse llevar por sus propios prejuicios al determinar cuáles son los *buenos* y cuáles los *malos* estudios metodológicamente hablando. De hecho, el meta-análisis se ha impuesto por la frecuencia con la que aparecen revisiones cualitativas sin un sistema claro en la selección de los estudios y sin justificar los criterios de inclusión.

Una advertencia importante consiste en incluir igualmente estudios *no publicados*. Una razón para incluir estudios no publicados es que con frecuencia no se publican los estudios con resultados no significativos o que resulten en contra de la hipótesis del investigador. Un ejemplo de meta-análisis en el que se analizan, sobre todo, tesis doctorales es el de Schaeffli, Rest y Thoma (1985), referido a la eficacia de programas de *educación moral* (utilizando exclusivamente el *Defining Issues Test*).

El llevar a la práctica una inclusión exhaustiva, tal como se propone en la técnica del meta-análisis, no es fácil. Según algunos autores, como Slavin (1986, 1987), tampoco es conveniente dicha inclusión exhaustiva, por lo que proponen escoger solamente los mejores estudios; esto supone establecer unos criterios de calidad. Slavin denomina a su estrategia *best-evidence synthesis*, con la que pretende aunar las ventajas del análisis cuantitativo del meta-análisis y de las revisiones tradicionales. Los criterios de calidad que propone son fundamentalmente la validez interna (control de variables extrañas) y la validez externa (excluyendo, por ejemplo, estudios con muestras muy pequeñas y resultados de difícil extrapolación).

Ciertamente, el problema de pretender incluir todo viene de la abundancia de la literatura experimental en algunos campos, como reconocen otros autores (Falchikov y Boud, 1989; comentando a Slavin). Abrami, Cohen y d'Apollonia (1988) adoptan una postura intermedia y advierten las ventajas de ser generosos a la hora de incluir muchos estudios aun cuando su calidad sea cuestionable.

De la inclusión exhaustiva propuesta por Glass (1976) le han venido al meta-análisis muchas críticas. Una crítica citada con frecuencia es la de Eysenck (1978): El meta-análisis es un ejercicio en *mega-silliness* (mega-tontería), porque la calidad de los resultados no va a ser mejor que la calidad de los estudios incluidos (*garbage in-garbage out*). Realmente, esta cita es muy mencionada y la vemos en muchos artículos (Green y Hall, 1984; Bangert-Drowns, 1986; Vázquez, 1990), pero se emplea para matizarla después, y no porque se esté de acuerdo literalmente con la cita. La calidad metodológica de los estudios puede también ser objeto de análisis, y se pueden analizar por separado los estudios según posean, o no, una determinada característica. De hecho, y como responde Glass (Glass y otros, 1981), el meta-análisis se ocupa, asimismo, de la calidad de los estudios (los criterios de calidad se pueden codificar y analizar).

Slavin insiste en dos puntos, que es oportuno tener en cuenta. Uno es la posibilidad de analizar por separado los buenos y los no tan buenos estudios, y otro, especificar con claridad los criterios de *no inclusión* (por qué se prescinde de algún tipo de estudios).

Obviamente, los meta-análisis ya publicados son una buena fuente bibliográfica, específica y seleccionada por cada autor.

3.2. Criterios para la inclusión de estudios

Ya hemos mencionado la calidad como un posible criterio, a juicio de algunos autores. Está claro que una condición es la pertinencia del tema (que se estudie la misma hipótesis). Otra condición es que en cada estudio particular se haya calculado la magnitud del efecto o estén presentes los datos que permitan calcularla.

En la metodología del meta-análisis se da especial importancia a la determinación de criterios específicos para incluir estudios particulares en una determinada revisión de estudios. Este énfasis es válido para cualquier revisión de estudios que se haga con otras finalidades; por ejemplo, cuando se resume una serie de estudios en una tesis doctoral para situar el contexto o justificar el propio trabajo.

Estos criterios deben estar suficientemente justificados. A veces son muy obvios; por ejemplo, Kulik y Kulik (1984), en un meta-análisis sobre los efectos de la *enseñanza acelerada*, ponen como condiciones de inclusión, entre otras: *a*) que los resultados estén expuestos en términos cuantitativos (no en forma de impresiones, apreciaciones, etc.), *b*) que haya siempre un grupo de control, y *c*) que los grupos de control y experimental estén igualados de alguna manera en la aptitud.

Un ejemplo típico es el de los meta-análisis hechos para analizar la validez de la evaluación de los profesores realizada por los alumnos. En este caso se entiende por validez la relación entre la evaluación del profesor y el rendimiento académico de los alumnos (naturalmente, se puede hablar de otros criterios de validez).

Los criterios de inclusión (claros y bien justificados) los exponen Cohen (1981, 1987; autor de varios meta-análisis muy conocidos sobre este tema) y otros autores (Marsh, 1987; Abrami, d'Apollonia y Cohen, 1990).

a) Se deben llevar a cabo en cursos divididos en varias secciones en las que distintos profesores enseñen la misma asignatura, con los mismos textos, objetivos y un mismo examen final. De esta manera se mantienen constantes numerosas condiciones y, además, se neutralizan características personales de los profesores y de la situación que no se podrían considerar indicadores de la *calidad docente*. Esta condición impone ya un límite, y en la práctica, estos análisis sólo son posibles en grandes universidades.

b) Los alumnos deben ser asignados a las diversas secciones aleatoriamente. En este caso, las diferencias entre secciones, al evaluar a los mismos profesores, se pueden atribuir con mayor propiedad a diferencias entre los profesores, no a diferencias iniciales entre los alumnos. En las grandes universidades americanas, en las que el alumno tiene libertad para escoger una sección entre varias, diversos estudios muestran (por ejemplo, Leventhal y otros, 1975) que los alumnos que escogen una u otra sección pueden diferir bastante en los datos biográficos y en las razones para escoger una sección u otra.

Como esta condición es difícil de cumplir, el *minimum* requerido es que los alumnos no sepan quién será su profesor.

c) La *unidad de análisis* debe ser la media de la clase en cada ítem de evaluación (o en cada *factor*, según el tipo de análisis que se haga), no las respuestas individuales

de cada alumno (un resumen de las razones para utilizar medias de clases en vez de respuestas individuales puede verse en Marsh, 1987). Se trata de un punto importante, y más en este tipo de análisis. Al tema de la *unidad de análisis* no siempre se le presta la atención debida.

d) Los profesores deben ser los principales responsables de la enseñanza, y no sus ayudantes, profesores auxiliares, etc. (es una de las limitaciones más serias del estudio de Rodin y Rodin, 1972, con resultados muy negativos hacia estas evaluaciones y muy difundido a pesar de su mala calidad).

e) El criterio de rendimiento de los alumnos no debe ser las meras calificaciones, sino datos más objetivos.

No siempre son tantos los criterios ni tan estrictos, pero es útil ver un ejemplo riguroso como el que acabamos de mencionar. Naturalmente son muchos los estudios sobre este tema (evaluación del profesorado) que no cumplen estas condiciones, pero es en estos meta-análisis en los que, en última instancia, se puede probar la validez de estas evaluaciones (los resultados finales son favorables a este tipo de evaluación).

Cuando no todos los estudios son de la misma calidad (calidad determinada según criterios objetivos y previamente codificados), caben análisis separados para distintos grupos de estudios; es lo que hace Cohen (1987) reanalizando por separado los estudios de mayor calidad. En este caso, la *mejor calidad* viene dada por lo siguiente: a) existe un mayor rigor en los datos sobre el rendimiento del alumno, y b) entre las diferentes secciones del mismo curso no hay diferencias iniciales o éstas están bien controladas (en los estudios que considera de *calidad óptima* hay por lo menos diez secciones por curso y los cuestionarios de evaluación son más claramente comparables).

3.3. Codificación y análisis de los estudios

Los estudios seleccionados se analizan y codifican según ciertas características importantes. Típicamente se procede de este modo:

- 1) Se determina qué datos, características, información, etc. nos interesa *buscar* en cada estudio.
- 2) Se construyen tablas o cuadros que sinteticen la información más importante para facilitar: a) el cálculo de la magnitud del efecto de cada estudio, si no viene ya calculada; b) los análisis posteriores, como la relación entre determinadas características y el efecto o la eficacia; c) la presentación de la información; y d) los comentarios y síntesis posteriores.

Light, Singer y Willett (1990), sin referirse explícitamente al meta-análisis, dan orientaciones prácticas sobre cómo analizar estudios. En una investigación experimental, el objeto de estudio o la unidad de análisis suelen ser los sujetos o los grupos. Se recogen datos, se sistematizan y se analizan. La presentación típica de estos datos consiste en un cuadro de doble entrada en el que las *filas* son los sujetos y las *columnas* son los ítems, las variables o las preguntas.

Para hacer estas revisiones se puede pensar en algo análogo. En estas revisiones, el *sujeto* o la unidad de análisis son los estudios o investigaciones ya realizados, a *los que hacemos las mismas preguntas*: recogemos la información pertinente de cada estudio, la organizamos y la analizamos. Es como pasar el mismo cuestionario a los distintos estudios. Hacemos, con los estudios que revisamos, algo parecido a lo que hacemos con los sujetos de nuestra investigación.

Qué preguntas podemos hacer a cada estudio o investigación que vamos a revisar es algo importante, y hay que pensarlo bien. El *determinar de antemano* qué queremos ver en cada estudio facilita esta revisión. No se trata de una lectura sin sistema; vamos buscando determinada información (que son las preguntas que hacemos a cada estudio).

Las *preguntas* que podemos hacer a los estudios que revisamos (o la información que debemos buscar y sistematizar) van a variar según el tipo de investigaciones seleccionadas, pero algunas *preguntas* serán siempre las mismas. Además de anotar el autor o los autores, la fecha, las características de la fuente (publicada o no, informe interno, tesis, etc.), habrá que tener en cuenta el número de sujetos, tipo de muestra, las situaciones o características peculiares (si se trata de un curso normal o de un seminario, cuál es su duración, cuál es la comparabilidad de los grupos experimental y control, etc.), la variable dependiente (normalmente será la misma, pero a veces puede haber subconstructos, matizaciones, etc.), el diseño o método de análisis (*t* de Student, ANOVA, etc.) y los valores estadísticos finales. Las características que se codifican suelen ser muchas.

También se puede sistematizar las conclusiones, o determinar en qué circunstancias se ha llegado a esas conclusiones, etc. En un meta-análisis interesan, sobre todo, los valores de la magnitud del efecto o los datos que permitirán calcularlo.

La información se organiza en tablas (una o varias) que facilitan la presentación de los datos básicos.

Si la revisión se ha hecho no como parte del proceso del meta-análisis, sino como paso previo para situar una nueva investigación o un estudio experimental (como sería el caso de una tesis doctoral), cabría ahora hacer una síntesis y un comentario de carácter más cualitativo. Podríamos plantearnos, por ejemplo, a qué *preguntas de interés* (de interés, al menos, para el que presenta una nueva investigación) no se responde en las investigaciones revisadas; cómo se pueden explicar las inconsistencias en las conclusiones de varios autores, dónde ponen el *énfasis*; qué áreas se han investigado más y qué áreas han sido menos investigadas. Se puede, finalmente, intentar llegar a una generalización, extraer unas conclusiones generales que centren el estado de la cuestión.

3.4. *Cálculo del tamaño del efecto en cada estudio y de la media de todos*

No todos los estudios particulares vienen con su *tamaño del efecto* calculado, pero sí suelen venir los datos necesarios para calcularlo. Los procedimientos y fórmulas concretos pueden verse en la bibliografía específica del meta-análisis (una buena síntesis metodológica se encuentra en Wolf, 1986). Pueden incluso calcularse a partir de los estadísticos propios de los métodos no paramétricos. Las fórmulas usuales son

ya muy conocidas, pero existen variantes que habrá que considerar en cada caso (por ejemplo, para ponderar, o no, el tamaño del efecto según el tamaño de la muestra).

Cada estudio particular suele presentar sus resultados con un valor de t , F , r , X^2 , etc. Como ya hemos indicado, con la magnitud del efecto se reducen todos los resultados a una métrica común, y esto permite no sólo una comparación más clara entre los mismos, sino también integrar todos los tamaños del efecto individuales en una media común. Éste es el paso final del meta-análisis, al que hay que añadir cálculos complementarios, como es el del error típico.

El cálculo del tamaño del efecto presenta problemas especiales; por ejemplo, cuando las desviaciones típicas no son homogéneas o cuando en un estudio particular no hay grupo de control. No es difícil encontrar en la literatura del meta-análisis soluciones metodológicas para estas situaciones (McGaw y Glass, 1980). No deja de ser una dificultad en el meta-análisis la enorme variedad de fórmulas y estadísticos con los que se presentan los resultados. Los tamaños del efecto hay que *rescatarlos* a partir de los datos y no hay un método único de conversión. Sin embargo, en muchos casos es sencillo y la bibliografía sobre el meta-análisis presenta métodos asequibles y aplicables ya a la investigación primaria (que es por donde se debería empezar).

Cuando algunos tamaños del efecto difieren mucho de la norma, puede cuestionarse el que estos estudios estén probando la misma hipótesis. Varios autores (Rosenthal, 1984; Hedges y Olkin, 1984) presentan métodos para comprobar la homogeneidad de los estudios. En el caso de una heterogeneidad apreciable, el efecto medio final puede calcularse en subconjuntos de estudios más homogéneos. En todo el procedimiento existe, pues, una cierta indeterminación que hay que tener en cuenta.

4. LIMITACIONES DEL META-ANÁLISIS

La práctica del meta-análisis tiene sus limitaciones y así lo han expuesto y criticado autores que reconocen a la vez la importante contribución de estos análisis a la investigación en las ciencias sociales (Jackson, 1980; Slavin, 1984; Wolf, 1986, quien hace un buen resumen de las críticas más comunes del meta-análisis). Además de las limitaciones que podamos encontrar en el meta-análisis como método, cualquier meta-análisis puede estar tan mal hecho como cualquier investigación primaria (Slavin, 1984).

Las críticas más frecuentes las exponemos a continuación. Unos puntos están muy relacionados con otros, por lo que estas críticas se podrían sistematizar de otra manera.

4.1. *Criterios de inclusión*

Uno de los puntos más cuestionados son los criterios de inclusión. Los autores que proponen el método inicialmente (Glass y otros, 1981) son partidarios de incluir *todos* los estudios pertinentes. Ya hemos visto que Slavin (1986, 1987) es más restrictivo (*best-evidence synthesis*) y aboga por criterios de calidad más claros y estrictos (más precisión en la definición de lo que se investiga, criterios de calidad metodológica, como la validez interna y la externa). A pesar de esta crítica, que parece muy obvia

(como es el tener en cuenta la calidad), son muchos los autores que defienden incluir todos los estudios; siendo la calidad una de las características codificadas y consideradas. Examinando los efectos de la calidad en los resultados, el meta-análisis es probablemente más objetivo que las revisiones más literarias y no cuantitativas (Wolf, 1986).

El meta-análisis da a la investigación una mayor apariencia de ciencia (ya sabemos que estamos en una ciencia *blanda*, no fácilmente comparable con las ciencias físicas), pero no se cae siempre en la cuenta de que los estudios analizados pueden ser muy distintos en cuanto al rigor metodológico y a las condiciones experimentales, por lo que el tamaño del efecto final no puede tomarse como la última palabra.

4.2. *Inconsistencia en la aplicación del método: Resultados discrepantes en el meta-análisis sobre un mismo tema*

De hecho, distintos meta-análisis sobre el mismo tema llevan a conclusiones distintas. Un ejemplo lo presentan Abrami, Cohen y d'Apollonia (1988), quienes analizan diversos meta-análisis sobre la validez de la evaluación del profesor en la universidad (relación entre evaluación y rendimiento de los alumnos). Las conclusiones del meta-análisis de Cohen (1981 —tiene además otros meta-análisis posteriores más rigurosos—) apoyan la validez de estas evaluaciones, mientras que el meta-análisis de Dowell y Neal (1982) llega a una conclusión mucho más cautelosa.

En parte, estas discrepancias no pueden resolverse mediante análisis cuantitativos, porque entran también consideraciones conceptuales distintas. Pero, en general, sobre estas discrepancias se puede afirmar:

1) El meta-análisis incluye una serie de pasos metodológicos en los que *puede no haber consistencia* entre los diversos autores. Ya hemos mencionado el paso inicial, los criterios de inclusión en un meta-análisis, pero los pasos o fases son más: *a)* primero, especificar los criterios de inclusión (que pueden no estar claros en cada estudio y pueden necesitar un juicio personal del que hace la revisión); *b)* y además, localizar los estudios (esta localización puede ser más o menos exhaustiva, se pueden buscar, o no, estudios no publicados, etc.); *c)* codificar las características de cada estudio (se pueden codificar más o menos características, y las no codificadas no entrarán en otros análisis posteriores); *d)* calcular los resultados (tamaño del efecto) de cada estudio individual (con frecuencia hay varias alternativas); y *e)* realizar el análisis final de los datos.

2) Aunque en cada paso puede haber diferencias entre investigadores, *estas discrepancias se pueden aclarar* precisamente por lo *sistemático* del método (como advierten y analizan Abrami, Cohen y d'Apollonia, 1988). Las discrepancias se perciben con mayor facilidad por el esfuerzo de sistematización que supone hacer un meta-análisis. Y éste es un resultado positivo.

4.3. *Excesiva simplificación*

El dato básico lo constituye (y el énfasis está puesto en) el resultado final de cada estudio (el tamaño del efecto), por eso permanece el problema de las interacciones, del influjo de unas variables en otras. Todo esto puede ser muy distinto en cada

estudio. También es algo que se puede codificar y analizar, pero no es tan fácil. El meta-análisis tiende a centrarse en el resultado final, y pueden pasar más desapercibidas o resultar menos enfatizadas las características de los estudios, más o menos relacionadas con determinados efectos. El *resumen final* puede quedar muy claro y convincente, pero falta de matización.

Por otra parte, el tamaño del efecto, que es sin duda un estadístico descriptivo útil, enmascara muchas decisiones subjetivas realizadas al calcularlo en cada estudio particular, ya que no hay un único procedimiento (Green y Hall, 1984; Wolf, 1986).

Muchas de estas limitaciones se compensan si se analiza un número grande de estudios. Con pocos estudios, y más si son bastante distintos, los resultados del meta-análisis son mucho más discutibles. Esto nos lleva otra vez a la *amplitud* de la revisión. La validez del meta-análisis depende de que la revisión de estudios sea completa o, al menos, de que se seleccione una muestra representativa (L'Hommedieu, Menges y Brinko, 1987).

4.4. Integración de estudios muy diferentes

En el meta-análisis típicamente se incluyen estudios semejantes (en torno a la misma hipótesis), pero que pueden ser distintos, y lo son de hecho, en muchas variables: el instrumento utilizado, el tipo de tratamiento, etc. Cuando el *rasgo* (variable dependiente) es el mismo, pero el instrumento es distinto, no siempre es fácil llegar a la conclusión de que se está estudiando el mismo rasgo. En expresión popularizada por Gallo (1978), existe el peligro de mezclar *manzanas con naranjas*, y es éste uno de los aspectos más criticados del meta-análisis. Glass (1978, citado por L'Hommedieu, Menges y Brinko, 1987) responde en defensa de su meta-análisis que lo que pretende es analizar *frutas*, es decir, analizar los constructos y sus relaciones a un nivel más general. Es una respuesta que hay que tener en cuenta, porque los constructos pueden concebirse en diversos niveles de abstracción. En qué nivel de abstracción nos movemos es algo que ha de estar siempre claro. Es una instancia más que nos recuerda la necesidad de juicios *cualitativos* en un proceso de integración cuantitativa.

Un ejemplo típico en el que se analizan variables medidas con instrumentos distintos e incluso con denominaciones distintas lo tenemos en el meta-análisis de Barrick y Mount (1991), hecho a partir de 117 investigaciones primarias, sobre la relación entre rasgos de personalidad y éxito en el trabajo (*job performance*). En los procesos de selección de personal se utilizan numerosos tests que a su vez miden numerosos rasgos. En este meta-análisis quedan resumidos en cinco: 1) extraversión-introversión (que incluye asertividad, sociabilidad, etc.), 2) estabilidad emocional (neuroticismo, inseguridad, etc.), 3) amabilidad (*likeability*, conformidad social, etc.), 4) responsabilidad (*conscientiousness*, fidelidad, voluntad de trabajo, capacidad de organización y esfuerzo, etc.) y 5) lo que podríamos llamar actitud cultural (inteligencia, cultura, sensibilidad artística, creatividad). Los autores aducen suficiente base empírica para hacer esta reducción a cinco rasgos de lo que miden numerosos instrumentos (la presentan como una *taxonomía* aceptada, aunque no deja de ofrecer una cierta imprecisión).

Indudablemente, en un ejemplo como el mencionado es necesario un juicio racional y una decisión sobre el significado de estas variables. En este meta-análisis es la cuarta característica (responsabilidad, que casi equivale a lo que suele denominarse *motivación de logro*) la que está más relacionada, en todos los grupos ocupacionales analizados, con todos los criterios de éxito propuestos (y que son la productividad, la permanencia en la empresa, las promociones salariales y los ascensos dentro de la propia empresa).

Siempre cabe hacer subanálisis estudiando por separado *manzanas y naranjas* (Green y Hall, 1984), y de hecho, se hace así. Estos subanálisis (según ciertas diferencias importantes entre grupos de estudios) requieren una buena codificación previa (*paso fundamental en el meta-análisis*) y la actualización de algunos métodos de análisis para diferenciar estudios con resultados atípicos (Rosenthal, 1984; Hedges y Olkin, 1984). Los análisis complementarios, el tener en cuenta las diferencias entre estudios y el utilizar sus características como nuevas variables independientes constituyen la respuesta (Green y Hall, 1984) para no combinar acríticamente y sin análisis complementarios estudios muy diferentes.

Está claro que la hipótesis que se desea investigar puede ser definida de manera muy amplia o muy restringida; la mayoría de los investigadores opta por definiciones amplias (Green y Hall, 1984).

4.5. *Pretensión de respuestas definitivas*

Una dificultad o un inconveniente que mencionan varios autores (Slavin, 1984; L'Hommedieu, Menges y Brinko, 1987) radica más bien en el estilo de los que presentan los meta-análisis. Suelen presentarse estos estudios con cierto matiz *autoritario*, como si se tratara de la *última palabra* que descansa en la supuesta *exhaustividad* de estas revisiones y en el prestigio de un método muy sistemático, muy ordenado, que, de hecho, está siendo muy utilizado.

La impresión de *estudio definitivo* propia de estas revisiones puede desanimar a otros autores para hacer nuevos experimentos o nuevos re-análisis. El uso creciente del meta-análisis puede desanimar para hacer nuevas investigaciones, dando las conclusiones ya alcanzadas por definitivas y sin tener en cuenta que estos análisis integradores pueden no estar tan bien hechos, que es posible hacerlos de otra manera o que se pueden actualizar.

4.6. *Observaciones sobre estas limitaciones*

Las respuestas metodológicas a muchas de estas limitaciones se encuentran en las mismas obras sobre el meta-análisis. Es obvio, por otra parte, que, a pesar de tratarse de un método muy estructurado, no es tampoco un método exacto ni se pretende que lo sea en la medida en que pueden serlo los métodos de otras ciencias. De hecho, casi en cada paso hay que ir tomando decisiones racionales y, en buena parte, subjetivas. Es cierto además que el meta-análisis, realizado con rigor, permite apreciar sus mismas limitaciones, cosa que no sucede tan fácilmente con las revisiones pura-

mente narrativas de corte más tradicional (como subrayan Abrami, Cohen y d'Apollonia, 1988).

Por otra parte, resulta también claro que el análisis de los datos es una ayuda al pensamiento, pero no su sustituto (Green y Hall, 1984); la estadística no puede sustituir la lógica y el sentido común (Schwartz y Dalglish, 1982, en un buen análisis crítico de la inferencia estadística).

El meta-análisis es una contribución importante a lo que puede llegar a ser una metodología rigurosa para hacer revisiones en estudios, pero no es un sustituto de las revisiones cualitativas. Es importante una revisión *enciclopédica* y es importante la descripción-resumen propia del meta-análisis, pero ambas deben usarse junto con la revisión narrativa. En esto, unos autores ponen más énfasis que otros; después de todo, el auge del meta-análisis se debe en buena parte al cansancio ante tantas revisiones narrativas que han sido objeto de muchas y justificadas críticas.

L'Hommedieu, Menges y Brinko (1987), comentando sus propias dificultades para llevar a cabo un meta-análisis (poner al día el de Cohen, 1981, sobre la evaluación del profesorado), sostienen que el meta-análisis es un buen complemento, más que un sustituto, de otras revisiones de carácter más explicativo y cualitativo. Esta observación no constituye una novedad; que el dato estadístico es una ayuda importante, pero no un sustituto del propio pensamiento, es algo que mencionan los autores que hemos ido citando. El análisis estadístico es lo que es, un *instrumento*.

A pesar de sus limitaciones, el éxito del meta-análisis, su aceptación por buenos especialistas, avalan su utilidad para integrar los resultados de los numerosos estudios que pueden encontrarse sobre casi cualquier tema de interés. La integración es una necesidad, y el meta-análisis aporta una serie de métodos para llevarla a cabo. El meta-análisis no es una *moda* (Bangert-Drowns, 1986); está enraizado en los valores fundamentales de la investigación científica, como son la cuantificación y la replicación. Hay mucha información valiosa, pero dispersa, que necesita una integración. Las limitaciones del método son muchas, y las hemos ido notando, pero no expresan una debilidad que invalide el método; simplemente hay que tenerlas en cuenta, y posiblemente habrá que hacer adaptaciones según determinados propósitos o áreas de investigación. La realidad es que en las ciencias sociales, los *tamaños del efecto* son generalmente modestos, los resultados de los diversos estudios sobre la misma hipótesis ofrecen resultados muy distintos (e incluso contradictorios). Si se trata de generalizar, de buscar tendencias, la solución está en la línea del meta-análisis, en el que, en última instancia, se basarán las decisiones (Pillemer, 1991).

5. OBSERVACIONES FINALES

1) En nuestro medio no es tan fácil hacer un meta-análisis con investigaciones propias, desarrolladas en nuestro país. El meta-análisis gana en validez cuando se acumulan muchos estudios sobre el mismo tema; hace falta una investigación primaria muy abundante. Esto sucede en Estados Unidos, y de ahí viene la mayoría de los meta-análisis. Las fuentes son más numerosas y más cercanas.

2) Para cualquier estudio, los meta-análisis ya hechos aportan una gran riqueza bibliográfica, seleccionada con criterios claramente explícitos. Puede ser discutible el estado de la cuestión que establecen si lo aplicamos a un medio distinto, pero la información que acumulan es muy útil para cualquier otro estudio.

3) Sin hacer un meta-análisis en sentido estricto, el método es muy adecuado para integrar estudios propios o ajenos que tienen entre sí gran semejanza. El profesor, el psicólogo, etc. que hacen pequeños experimentos (experiencias, cursos, actividades, etc.) con grupos reducidos, de la misma población general; que utilizan los mismos o parecidos instrumentos, o estudian constructos del mismo ámbito, van acumulando datos que, con ayuda de la metodología del meta-análisis, pueden integrar en un estudio más serio por cuanto permite generalizar con mayor seguridad. No se trataría de un meta-análisis en sentido propio, pero la metodología puede ser muy útil.

4) El rigor que se pretende con el meta-análisis (en la selección de estudios, la codificación, etc.), aunque tenga sus puntos débiles, contiene muchas sugerencias útiles para otras situaciones en las que es necesaria una mayor sistematización que la que se ve habitualmente.

Más concretamente, las revisiones bibliográficas propias de trabajos serios, como son las tesis doctorales, pueden encontrar aquí una metodología más precisa y racional. Con un método inicialmente bien estructurado, aunque se utilice después con flexibilidad, se gana en precisión, se potencia la propia capacidad de análisis e incluso se ahorra tiempo.

Las características metodológicas del meta-análisis son útiles, en general, cuando se trata de hacer una investigación primaria, un estudio sencillo o una tesis doctoral. La aportación metodológica del meta-análisis va más allá de su objeto propio, que es hacer una síntesis de estudios previos. Todo lo relacionado tanto con el tamaño del efecto como con la sistematización (que podría ser otra en otros casos) del proceso se puede aplicar a otros tipos y modelos de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrami, Ph. C.; Cohen, P. A. y d'Apollonia, S. «Implementation Problems in Meta-Analysis». *Review of Educational Research*, 58 (2), 1988, pp. 151-179.
- Asher, W. «Educational Psychology, Research Methodology and Meta-Analysis». *Educational Psychologist*, 25 (2), 1990, pp. 143-158.
- Bakan, D. «The Tests of Significance in Psychological Research». *Psychological Bulletin*, 66, 1966, pp. 423-437.
- Bangert-Drowns, R. B. «Review of Developments in Meta-Analytic Method». *Psychological Bulletin*, 99 (3), 1986, pp. 388-399.
- Barrick, M. R. y Mount, K. «The Big Five Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis». *Personnel Psychology*, 44 (1), 1991, pp. 1-26.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago, Rand McNally, 1966.

- Carver, R. «The Case Against Statistical Significance Testing». *Harvard Educational Review*, 48, 1978, pp. 378-399.
- Centra, J. A. «Student Ratings of Instruction and Their Relationship to Student Learning». *American Educational Research Journal*, 14, 1977, pp. 17-24.
- Cohen, J. «Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences». Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1988 (2.^a edic.).
- Cohen, P. A. «Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies». *Review of Educational Research*, 51, 1981, pp. 281-309.
- «Comment on a Selective Review of the Validity of Student Ratings of Teaching». *Journal of Higher Education*, 54, 1983, pp. 448-458.
- «An Updated and Expanded Meta-analysis of Multisection Student Rating Validity Studies». Ponencia presentada en el Congreso de la *American Educational Research Association*, San Francisco, 1986.
- «A Critical Analysis and Reanalysis of the Multisection Validity Meta-analysis». Ponencia presentada en el Congreso de la *American Educational Research Association*. Washington, D. C., 1987.
- Cohen, S. A. y Hyman, J. S. «How Come So Many Hypotheses in Educational Research Are Supported? (A Modest Proposal)». *Educational Researcher*, 8 (11), 1979, pp. 12-16.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. *Design and Analysis of Quasi-Experiments for Field Settings*. Chicago, Rand McNally, 1979.
- Cooper, H. M. «Guidelines for Conducting Integrative Research Reviews». *Review of Educational Research*, 52 (2), 1982, pp. 291-302.
- *Integrating Research: A guide for literature reviews*. Newbury Park, CA, Sage, 1989 (2.^a edic.).
- Cronbach, L. J. «Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology». *American Psychologist*, 30, 1975, pp. 116-127.
- Derrick, T. «The Criticism of Inferential Statistics». *Educational Research*, 19, 1976, pp. 35-40.
- Dowell, D. A. y Neal, J. A. «The validity and accuracy of students ratings of instruction: A reply to Peter A. Cohen». *Journal of Higher Education*, 54, 1982, pp. 459-463.
- Eagly, A. H. y Carli, L. L. «Sex of Researchers and Sex-Typical Communications as Determinants of Sex Differences in Influenceability: A Meta-analysis of Social Influence Studies». *Psychological Bulletin*, 90, 1980, pp. 1-20.
- Eysenck, H. J. «An Exercise in Mega-silliness». *American Psychologist*, 33, 1978, pp. 15-17.
- Falchikov, N. y Boud, H. D. «Student Self-assessment in Higher Education: A Meta-analysis». *Review of Educational Research*, 59 (4), 1989, pp. 395-430.
- Frey, P. W. «Validity of Student Instructional Ratings: Does Time Matter?». *Journal of Higher Education*, 47, 1976, pp. 327-336.
- Gallo, P. S. (Jr.) «Meta-analysis. A Mixed Meta-phor?». *American Psychologist*, 33, 1978, pp. 515-517.
- Glass, G. V.; McGaw, B. y Smith, A. B. *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA, Sage, 1981.

- Glass, G. V. «Primary, secondary and meta-analysis of research». *Educational Researcher*, 5 (10), 1976, pp. 3-8.
- «Commentary on "Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies"». *The Brain and Behavioral Sciences*, 3, 1978, pp. 394-395.
- Glenn, N. D. «Replications, Significance Tests and Confidence in Findings in Survey Research». *Public Opinion Quarterly*, 47, 1983, pp. 261-269.
- Gómez, J. *Meta-análisis*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1987.
- Green, B. y Hall, J. «Quantitative methods for literature review». *Annual Review of Psychology*, 35, 1984, pp. 37-53.
- Hedges, L. V. y Olkin, I. O. *Statistical Methods for Meta-analysis*. Orlando, FL, Academic Press, 1985.
- House, E. R. «Realism in Research». *Educational Researcher*, 20 (6), 1991, pp. 2-9.
- Hunter, J. E. y Schmidt, F. L. *Methods of Meta-analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. Newbury Park, CA, Sage, 1990.
- Jackson, G. B. «Methods for integrative reviews». *Review of Educational Research*, 50, 1980, pp. 438-460.
- Kulik, Ch. L. y Kulik, J. A. «Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-analysis of Evaluation Findings». *American Educational Research Journal*, 19 (3), 1982, pp. 415-428.
- «Effects of Accelerated Instruction on Students». *Review of Educational Research*, 54 (3), 1984, pp. 409-425.
- «Timing of Feedback and Verbal Learning». *Review of Educational Research*, 58 (1), 1988, pp. 79-97.
- Kulik, Ch. L.; Kulik, J. A. y Bangert-Drowns, R. L. «Effectiveness of Mastery Learning Programs: A Meta-analysis». *Review of Educational Research*, 60 (2), 1990, pp. 265-299.
- L'Hommedieu, R.; Menges, R. G. y Brinko, K. T. «Putting the "But" Back in Meta-analysis: Issues Affecting the Validity of Quantitative Reviews». Ponencia presentada en el Congreso anual de la *American Educational Research Association*, Washington, DC, 1987.
- Leventhal, L.; Abrami, Ph. C.; Perry, R. P. y Breen, L. J. «Section Selection in Multi-Section Courses: Implications for the Validation and Use of Teacher Rating Forms». *Educational and Psychological Measurement*, 35, 1975, pp. 885-895.
- Light, R. J.; Singer, J. D. y Willet, J. B. *By Design, Planning Research on Higher Education*. Cambridge, Mas., Harvard University Press, 1990.
- Light, R. L. y Pillemer, D. B. «Summing up: The science of reviewing research». Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984.
- Linn, R. L. y Hastings, C. «A Meta-analysis of the Validity of Predictors of Performance in Law School». *Journal of Educational Measurement*, 21 (3), 1984, pp. 245-260.
- Marsh, H. W. *Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues and Directions for Future Research*. Elmsford, New York, Pergamon Press, 1987.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. «Designing Qualitative Research». Newbury Park, Sage, 1989.

- McGaw, B. y Glass, G. V. «Choice of Metric for Effect Size in Meta-analysis». *American Educational Research Journal*, 17 (3), 1980, pp. 325-337.
- Meellh, P. E. «Theoretical Risks and Tabular Asterisks: Sir Karl, Sir Ronald and the Slow Progress of Soft-Psychology». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1978, pp. 806-874.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. «Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft». *Educational Researcher*, 13 (5), 1984, pp. 12-30.
- Nunnally, J. C. «The Place of Statistics in Psychology». *Educational and Psychological Measurement*, 20, 1960, pp. 641-650.
- Pillemer, D. B. «One- Versus Two-Tailed Hypothesis Test in Contemporary Educational Research». *Educational Researcher*, 20 (9), 1991, pp. 13-17.
- Quinn, P. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Sage, 1987.
- Raudenbush, W. «Summarizing Evidence: Crusaders for Simplicity». *Educational Researcher*, 20 (7), 1991, pp. 33-37.
- Rodin, M. y Rodin, B. «Student Evaluations of Teachers». *Science*, 177, 1972, pp. 1164-1166.
- Rorer, L. G. y Widiger, T. A. «Personality Structure and Assessment». *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 431-463.
- Rosenthal, R. «Combining Results of Independent Studies». *Psychological Bulletin*, 85 (1), 1982, pp. 185-193.
- Rosenthal, R. «Valid Interpretation of Quantitative Research Results», en D. Brinberg y L. H. Kidder (Eds.), *Forms of Validity in Research*, San Francisco, Jossey-Bass, 1982, pp. 59-76.
- Rosenthal, R. *Meta-analysis procedures for social research*. Beverly Hills, CA, Sage, 1984.
- Rosnow, R. L. y Rosenthal, R. «Statistical Procedures and Justification of Knowledge in Psychological Science». *American Psychologist*, 44, 1989, pp. 1276-1284.
- Shapiro, D. A. y Saphiro, D. «Meta-analysis of Comparative Therapy Outcomes Studies: A Replication and Refinement». *Psychological Bulletin*, 92, 1982, pp. 581-604.
- Schaeffli, A.; Rest, J. R. y Thoma, S. J. «Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test». *Review of Educational Research*, 55 (3), 1985, pp. 319-352.
- Schwartz, S. y Dalglish, L. «Statistical Inference in Personality Research». *Journal of Research in Personality*, 16, 1982, pp. 290-302.
- Slavin, R. E. «Best-evidence Synthesis: An Alternative to Meta-analysis and Traditional Reviews». *Educational Researcher*, 15 (9), 1986, pp. 5-11.
- «Best-evidence Synthesis: Why Less is More». *Educational Researcher*, 16 (4), 1987, pp. 15-16.
- «Meta-analysis in education: How has it been used?». *Educational Researcher*, 13 (8), 1984, pp. 6-15.
- Smith, M. L.; Glass, G. V. y Miller, T. I. *The Benefits of Psychotherapy*. Baltimore, John Hopkins Univ. Press, 1980.
- Vázquez, C. «Revisión cuantitativa de la literatura: El meta-análisis». *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 6 (3), 1990, pp. 261-288.
- Wolf, F. M. *Meta-analysis, Quantitative Methods for Research Synthesis*. Beverly Hills, Sage, 1986.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EL PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA. ANÁLISIS DEL PROCESO
DE SOCIALIZACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES (*)

CARLOS MARCELO GARCÍA (**)

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos se ha centrado en el análisis del proceso de socialización de profesores principiantes de Enseñanza Primaria y Secundaria. Nos planteamos describir algunos aspectos que nos parecen de interés respecto a una de las fases del «aprender a enseñar» que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación de los profesores en servicio. Esta fase es la que comprende los primeros años de docencia, y la hemos denominado fase de iniciación a la enseñanza.

Según Burke (1988), la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de enseñanza, en los cuales los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante el cual los profesores principiantes deben adquirir un conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Borko, 1986).

Wilson y D'Arcy definen la iniciación como «el proceso mediante el cual la escuela lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores, de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional» (1987, p. 143). Como vemos, la iniciación, desde este punto de vista, es una actividad en la cual la escuela, como unidad, juega un papel fundamental como servicio de apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo, como más adelante describiremos, otros estamentos pueden estar implicados en el desarrollo de los programas de iniciación profesional de los profesores, como pueden ser la universidad, los centros de profesores, etc.

(*) Esta investigación ha sido subvencionada por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.

(**) Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE, Universidad de Sevilla. Han colaborado en ella: José M. Coronel, Carmen Gallego, María J. Gallego, Rosa Garrudo, María J. Gómez, Cristina Granada, Elena Hernández, María J. León, Cristina Mayor, Cristina Moral, María Rita Sánchez.

Un segundo aspecto que destacar de la definición aportada por Wilson y D'Arcy (1987) es la concepción del desarrollo profesional como un continuo, de forma que no se concibe a los profesores como productos acabados, sino, por el contrario, como sujetos en constante evolución (Tisher, 1980).

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de «shock de realidad» para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, regido por un principio de supervivencia y por un predominio de la ética de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado «shock de realidad».

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, es decir, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas del desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo y se considera el aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su influencia en el profesor principiante.

El primer marco al que nos hemos referido, desarrollado por Fuller y sus colaboradores, se denomina *etapas evolutivas de preocupaciones* (Fuller y Brown, 1975). Según estos autores se pueden identificar tres etapas diferenciadas de preocupaciones de los profesores. La primera etapa tiene que ver con preocupaciones por la *supervivencia personal*. Se caracteriza por ser una fase en la que el profesor busca fundamentalmente mantenerse en el rol de profesor, conseguir el control de la clase y agradar a los alumnos. La segunda etapa está caracterizada por las preocupaciones del profesor por la *situación de enseñanza* propiamente dicha, es decir, preocupaciones sobre los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas. Por último, la tercera fase representa ya una preocupación dirigida en este caso *hacia los alumnos*, hacia su aprendizaje, dirigida a responder a sus necesidades sociales y emocionales (Veenman, 1984).

Desde la perspectiva de las etapas evolutivas de preocupaciones de los profesores se concibe que las preocupaciones principalmente dirigidas hacia los propios profesores son características de una menor madurez docente. De esta forma, aprender a enseñar consiste en avanzar por cada una de estas fases hasta llegar a una preocupación orientada hacia los alumnos.

Un segundo marco de análisis del desarrollo profesional de los profesores (Feiman y Floden, 1981) lo representa la *teoría cognitivo-evolutiva*. Esta teoría se fundamenta en los trabajos de Sprinthall bajo el supuesto de que el desarrollo humano resulta como consecuencia de cambios en la organización del pensamiento de las personas, cambios que representan nuevas formas de percibir el mundo.

Desde esta perspectiva se considera al profesor como un aprendiz adulto, y se concibe la formación del profesorado como el proceso por el cual los docentes lle-

gan a adquirir niveles conceptuales elevados y complejos. Se asume, por tanto, que las personas con un desarrollo cognitivo elevado «funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los problemas con mayor profundidad y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás» (Veenman, 1984, p. 162).

Siguiendo este enfoque, los profesores principiantes se diferenciarán entre sí por su capacidad de procesamiento de información, y esto será lo que determine en parte su éxito o su fracaso durante el período de iniciación a la práctica. En este sentido, los programas de iniciación deberán hacer hincapié en potenciar las habilidades intelectuales de los profesores principiantes.

El tercer y último marco de análisis del proceso de iniciación es el que denominamos *socialización del profesor*. Este enfoque estudia el período de iniciación como un proceso por el cual los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, los valores, las conductas, etc. que caracterizan la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización «es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización» (Van Maanen y Schein, 1979, p. 211).

El período de iniciación a la enseñanza representa, desde esta perspectiva, una situación que ha de cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de profesión), integrar la cultura en la personalidad del propio profesor, así como adaptar al profesor principiante al entorno social en el que se desarrolla su actividad docente (Lucas Martín, 1986).

El proceso de socialización de los profesores es un tema de investigación poco estudiado, tal como han reconocido recientemente Atkinson y Delamont (1985). Sin embargo, hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole.

La investigación sobre el período de iniciación se ha desarrollado paralelamente a la aplicación de programas de iniciación para ayudar a los profesores principiantes a superar el tránsito de los roles estudiantiles a las responsabilidades docentes. Reconocemos que es función de la institución de formación del profesorado proporcionar este asesoramiento y esta guía a los profesores principiantes (Griffin, 1985; Huling-Austin, 1986). Las actividades que comúnmente se desarrollan en este tipo de programas consisten en proporcionar información, asesoramiento y supervisión al profesor principiante; se incluye además la reducción de la carga docente durante el primer año, que es de un 5 a un 10 por 100 en Inglaterra y de un 20 por 100 en Australia (Tisher, 1980).

Wubbel y otros (1987), en Holanda, han descrito las fases de las que consta el programa de iniciación:

- a) *Fase «diario»*: Se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre la base del material usado por el profesor principiante y conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes. En el diario, el profesor anota todo aquello que es importante para él.

- b) *Fase de observación en clase*: Su duración aproximada es de seis semanas, y en ella los profesores principiantes se visitan unos a otros e imparten clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos, una vez cada dos semanas. Todas las observaciones van seguidas de discusiones posteriores.
- c) *Fase de guía individual*: El mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En esta fase, que dura seis meses, el mentor y el profesor hacen «contratos» sobre la forma y el proceso de supervisión.

La figura del mentor, también denominado *coach* o ayudante/asistente particular del profesor principiante, se ha planteado como posible remedio o «antídoto» al *shock* de realidad. Este es el objetivo del programa desarrollado por Moffett, John e Isken (1987), mediante el cual llevan a cabo el entrenamiento y la supervisión de profesores principiantes. El programa se compone de seis fases: a) entrenamiento del profesor principiante, durante una semana, en cuestiones referidas a la disciplina, la enseñanza clínica, la lectura y la enseñanza de lenguaje y matemáticas; b) entrenamiento de los mentores o *coaches*; c) descarga de tiempo a los profesores principiantes; d) práctica y aplicación de los contenidos del curso; e) emparejamiento de los mentores con cada profesor principiante; y f) observación del profesor principiante por parte del *coach*, al menos, dos veces al mes. El programa plantea sesiones de seguimiento mensual, de forma que los profesores principiantes tienen ocasión de compartir sus dudas y frustraciones, así como de recibir ayuda y asesoramiento.

I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- a) Identificar los problemas de enseñanza de una muestra de profesores principiantes de Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Educación Especial durante su primer año de enseñanza.
- b) Adaptar y validar el *Inventario de Problemas de Enseñanza* elaborado por Jordell (1985).
- c) Indagar en relación al proceso de socialización de los profesores principiantes.
- d) Analizar las dimensiones personales, didácticas e institucionales percibidas por profesores principiantes.
- e) Identificar las creencias acerca de la enseñanza de una muestra de profesores principiantes de Bachillerato, Formación Profesional, Educación General Básica y Educación Especial durante su primer año de enseñanza.
- f) Adaptar el *Inventario de Creencias del Profesor* elaborado por Tabachnick y Zeichner.
- g) Describir el ambiente de clase en aulas de profesores principiantes.
- h) Adaptar y validar el *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas* elaborado por Fraser, Treagust y Dennis (1986).

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

En las tablas que a continuación presentamos se incluyen los sujetos pertenecientes a la muestra elegida al azar de la población compuesta por todos aquellos profesores que aprobaron las oposiciones a Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional) y a Educación General Básica de Sevilla y Granada en el año 1988; por lo que se encuentran en su primer año de experiencia docente.

Hay que indicar que procedimos de distinta forma con respecto a la selección de los profesores de Bachillerato y Formación Profesional que con respecto a los de Educación General Básica. La Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia en Sevilla nos facilitó la relación de profesores de Bachillerato y Formación Profesional que habían aprobado las oposiciones en junio de 1988, así como la especialidad académica de cada uno y el instituto al que habían sido adscritos. Esta información fue de un gran valor para poder seleccionar a los sujetos que iban a participar. Los criterios que utilizamos para seleccionar al azar —mediante la tabla de números aleatorios— a los sujetos fueron: sexo, centro, localidad a la que pertenecía el centro, asignatura o especialidad que impartía y provincia a la que pertenecía.

Con respecto a los profesores de EGB no nos fue posible contar con tal relación de nombres y centros, fundamentalmente porque, a diferencia de los profesores de Enseñanza Secundaria, los profesores de EGB durante su primer año de enseñanza realizan multitud de sustituciones; lo que significa que es prácticamente imposible localizarlos, dada su alta movilidad. Para seleccionar la muestra de 31 profesores de EGB que participaron en el estudio procedimos realizando llamadas telefónicas a los distintos centros de EGB de Sevilla y preguntando directamente en cada uno de ellos al director o al secretario si en ese centro existía algún profesor con las características que buscábamos: que hubiera aprobado las oposiciones y estuviera en su primer año de enseñanza. Esta labor de seguimiento nos permitió identificar la muestra de profesores de EGB.

El número de profesores que componían dichas muestras, así como el nivel, la especialidad y la situación a la que pertenecían, aspectos que constituían las variables de estudio, se recogen en las tablas que se muestran a continuación.

En la tabla 1 se recoge la muestra total de profesores en Sevilla y Granada. De ellos, 107 fueron entrevistados y 105 cumplimentaron el Inventario de Problemas de Enseñanza, ya que dos de los profesores encuestados no remitieron los cuestionarios. Se ofrecen también los criterios o variables que se identificaron para su estudio. Así podemos ver que de los 107 profesores entrevistados, 47 eran hombres y 60 eran mujeres. Éstos, a su vez, se dividían en función del nivel educativo en el que impartían clase: BUP (N = 45), FP (N = 31) y EGB (N = 31).

Se consideró igualmente la localización de los centros:

- Situación 1: Sevilla o Granada capital y pueblos limítrofes (N = 59).
- Situación 2: Centros situados a 15 ó 30 km de distancia de la capital (N = 24).
- Situación 3: Centros situados a más de 30 km de la capital (N = 24).

TABLA 1

Total de profesores que constituían las muestras de Sevilla y Granada, en función del total de profesores entrevistados y de aquellos que cumplimentaron los instrumentos de investigación

	Sexo		Nivel			Situación			Especialidad				Provincia	Total
	V	M	BUP	FP	EGB	1	2	3	1	2	3	4		
													Sevilla	***
Entrevistas	47	60	45	31	31	59	24	24	29	35	13	30	y Granada	107
Inventarios	46	59	43	32	30	59	24	22	28	35	11	31		105

Por último, los profesores de Bachillerato y Formación Profesional se dividieron en función de las asignaturas que impartían. Estas asignaturas recibieron previamente un agrupamiento inicial por afinidad entre ellas; siendo distinto el criterio en función del nivel, ya que las materias eran distintas. Procedimos a realizar agrupaciones de asignaturas de la siguiente forma:

- BUP: 1. HUMANAS: Filosofía, Geografía e Historia.
- 2. CIENCIAS: Matemáticas, Física y Química, C. Naturales.
- 3. LENGUA: Lengua, Inglés, Francés, Latín, Griego.
- 4. EXPRESIÓN: Dibujo, Ed. Física, Música.
- FP: 1. LENGUA: Lengua, Francés, Inglés, Latín.
- 2. CIENCIAS Y TECNOLOGÍA: Electrónica, Sanitaria, Informática, C. Naturales, Física y Química, Dibujo, Matemáticas.
- 3. HUMANÍSTICA: Humanística.
- 4. VARIOS: F. Empresarial, Agraria, Adm. Com., Hostelería, Imagen, E. Física, Administrativo.
- EGB: 1. CICLO INICIAL Y PREESCOLAR.
- 2. CICLO MEDIO.
- 3. CICLO SUPERIOR.
- 4. EDUCACIÓN ESPECIAL

Siguiendo esta distribución, vemos en la tabla 1 que el número total de profesores que pertenecen a la especialidad 1, en función de su agrupamiento correspondiente, es de 29; 35 pertenecen a la especialidad 2, 13 a la especialidad 3 y 30 a la especialidad 4.

Con respecto a la descripción de la muestra de profesores que cumplimentaron el *Inventario de Problemas de Enseñanza* y el *Inventario de Creencias del Profesor* y de alumnos que contestaron el *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas*, la constituían 46 hombres y 59 mujeres; de los cuales, 43 correspondían a Bachillerato,

43 a Formación Profesional y 30 a Educación General Básica. Por especialidades, 28 pertenecían a la especialidad 1, en la especialidad 2 se encontraban 35, en la especialidad 3 había un total de 11, y por último, en la especialidad 4 se hallaban 31 profesores. En función de la situación geográfica de los centros, 59 profesores se encontraban en la situación 1, 24 en la situación 2 y 22 en la situación 3.

A partir de la tabla 1 podemos identificar, por último, a los dos profesores que, perteneciendo a la muestra total de 107 profesores, no formaban parte de la muestra que contestó al *Inventario de Problemas Docentes*. Estos profesores eran un hombre y una mujer, de los cuales, uno pertenecía al nivel de EGB y el otro al de BUP. Todos ellos pertenecían a centros ubicados en la situación 3; dos de ellos correspondían a la especialidad 3 y uno a la especialidad 1.

De igual forma, en la tabla 2 aparecen distribuidos sólo los profesores pertenecientes a la muestra de Sevilla, con los que hemos seguido el mismo criterio que en el caso anterior. Son 31 hombres y 55 mujeres; de ellos, 27 pertenecen a BUP, 28 a FP y 31 a EGB. El mismo análisis puede realizarse en cuanto a la situación de los centros y a la especialidad. La muestra de Sevilla la componen 86 profesores.

TABLA 2
Profesores que forman la muestra de Sevilla

Sexo		Nivel			Situación			Especialidad				Provincia	Total
V	M	BUP	FP	EGB	1	2	3	1	2	3	4	Sevilla	***
31	55	27	28	31	50	20	16	29	20	13	24		

Como puede apreciarse en la tabla 3, el número total de profesores que forman la muestra de Granada es de 22; de los cuales, 5 son mujeres y 17 hombres. De los profesores estudiados pertenecen a BUP 18 y a FP 4. En cuanto a la situación, 9 imparten clases en Granada capital o en pueblos limítrofes a ésta, y el mismo número imparte docencia en poblaciones a más de 30 km de Granada. Sólo 4 están en centros localizados a una distancia de la capital que oscila entre 15 y 30 km.

TABLA 3
Profesores que forman la muestra de Granada

Sexo		Nivel		Situación			Especialidad				Provincia	Total
V	M	BUP	FP	1	2	3	1	2	3	4	Granada	***
17	5	18	4	9	4	9	0	15	0	7		

En cuanto a la especialidad, no existen profesores que impartan asignaturas contenidas en las especialidades de Humanas y Lengua (especialidades 1 y 3, respec-

tivamente), correspondientes al BUP, o en Lengua y Humanística, correspondientes a la FP. En la especialidad 2 (Ciencias en BUP y Ciencias y Tecnología en FP) se sitúan 15 docentes, mientras que 4 imparten asignaturas de la especialidad 4 (Expresión en BUP y Varios en FP). En Granada capital y provincia no se pudo estudiar profesores principiantes de EGB, por lo que no aparecen en la tabla 3.

2.2. Instrumentos de investigación

En esta investigación hemos utilizado instrumentos escritos, en la forma de inventarios, así como la entrevista mantenida con cada uno de los profesores.

2.2.1. Inventario de Problemas de Enseñanza

En primer lugar nos referiremos al *Inventario de Problemas de Enseñanza* (IPE), que ha sido traducido y adaptado en nuestro país a partir del inventario original realizado por K. Jordell (1985) para determinar el efecto de la experiencia sobre la percepción de los problemas en la enseñanza por los profesores principiantes y por los que tienen experiencia en Noruega.

El *Inventario de Problemas de Enseñanza* consta de 55 ítems, cuyas declaraciones hacen mención de diversos problemas relativos a la enseñanza, la planificación, la evaluación, las relaciones con los alumnos, las relaciones con los colegas, las relaciones con la dirección y la Administración, las actividades de iniciación, los recursos escolares, las relaciones con los padres, las percepciones del entorno escolar, la satisfacción profesional y el tiempo de dedicación docente. Hay que indicar que el instrumento originalmente desarrollado por Jordell constaba de 68 ítems. Nuestra intención, al reducir el número de ítems del *Inventario de Problemas de Enseñanza*, fue la de ofrecer un instrumento más «manejable»; por lo que eliminamos aquellos ítems que fueran repetitivos respecto de otros ya incluidos, o bien aquellos otros que el equipo de investigación considerara no relevantes para nuestro contexto educativo.

Aunque los 55 ítems que componen dicho cuestionario hacen referencia a los aspectos antes mencionados, el instrumento original no aparece dividido de forma específica en dimensiones; por lo que, a la hora de analizar los datos, nos hemos visto obligados a determinar nosotros mismos el agrupamiento de los ítems para una mayor comprensión de los resultados, como expondremos más adelante.

Para cada declaración, el profesor encuestado puede optar por determinar si el problema mencionado supone o ha supuesto para él «ningún problema» (opción 1), «algún problema» (opción 2), «un considerable problema» (opción 3), «un gran problema» (opción 4), o si ese problema «no es relevante para el nivel en que enseño». Nuevamente hemos de indicar que introdujimos una modificación respecto al instrumento original. En este caso, la modificación consistió en eliminar la opción «un relativo gran problema» que aparecía en el instrumento original y sustituirla por la de «no es relevante para el nivel en que enseño». En conversaciones personales con el profesor Jordell, en las que le expusimos este trabajo y la adaptación realizada, encontramos una opinión favorable en este aspecto.

2.2.2. Inventario de Creencias del Profesor

El *Inventario de Creencias del Profesor* ha sido traducido y adaptado del original elaborado por Tabachnik y Zeichner (1984). Consta de seis dimensiones, en las que se encuentran agrupadas sus declaraciones o ítems. Estas dimensiones son las siguientes:

A) *Dimensión control*

Tiene la finalidad de describir y analizar las diferencias en el *locus* y en la extensión del control de la clase. Pretende delimitar cuáles son, a juicio de los profesores, las competencias en cuanto al control de la clase que les corresponden; y se hace hincapié en el modo en el que creen que deben ponerse en práctica determinados aspectos curriculares y de contenidos, las atribuciones cedidas a los padres en la dirección de la clase y el control que ambos ejercen sobre la administración escolar.

Asimismo, esta dimensión intenta dar a conocer en qué modo los profesores consideran que los estudiantes deben entender el modelo de control que ejercen sobre la clase. De la misma manera pretende descubrir si los profesores estiman que las metas y los objetivos educativos deben venir impuestos o determinados por otras personas o estamentos o si, por el contrario, creen que les corresponde a ellos responder a las necesidades y a los intereses de sus alumnos, vigilando las metas que determinar en sus clases.

Los ítems que se agrupan en esta dimensión lo hacen a la vez en cuatro subdimensiones distintas:

- A.1. *Determinación de procedimientos en clase.*
- A.2. *Determinación del currículo y del contenido que enseñar.*
- A.3. *Implicación de los padres y profesores en las decisiones de la escuela.*
- A.4. *Control del profesor sobre la conducta del alumno.*

B) *Dimensión diversidad*

Detecta la forma en la que los profesores perciben la diversidad de los alumnos en la clase y la forma en que consideran que tal diversidad debe ser atendida. Determina en qué medida los profesores estiman que las diferencias de trato entre los grupos existentes en clase y el establecimiento de metas educativas diferenciadas o comunes pueden repercutir en las conductas y aptitudes de sus alumnos.

Consta de una subdimensión:

- B.1. *Cómo manejar las diferencias entre los niños.*

C) *Dimensión aprendizaje*

Esta dimensión detecta las percepciones que los profesores tienen sobre las formas de transmisión de conocimiento a los alumnos, la metodología para el aprendizaje y la motivación de los alumnos.

Registra el interés que tienen los profesores en desarrollar un determinado estilo de aprendizaje en clase (competitivo, individualista o cooperativo) y el interés que tienen en motivar a los alumnos y en hacerles su asignatura atractiva.

Detecta si el profesor pretende inculcar un sentido de totalidad en el aprendizaje de su asignatura o si, por el contrario, presenta ésta en unidades diferenciadas de contenido. Igualmente determina el papel que adjudican los profesores al error en el aprendizaje.

Consta de tres subdimensiones, que son las siguientes:

C.1. *Necesidad de fomentar el aprendizaje cooperativo.*

C.2. *El papel de los errores en el aprendizaje.*

C.3. *Tipo de motivación.*

D) *Dimensión rol del profesor*

Esta dimensión detecta las creencias de los profesores respecto al papel que desempeñan. Indica qué tipo de rol consideran los profesores más adecuado para ponerlo en práctica en la escuela, con cuál se sienten identificados y si piensan que los alumnos perciben y respetan su papel, en la forma en que lo dan a entender.

Cuenta con una sola dimensión:

D.1. *Tipo de rol.*

E) *Dimensión escuela/sociedad*

Esta dimensión infiere aspectos relacionados con las percepciones de los profesores en cuanto a las relaciones e influencias de la escuela y la sociedad, las concepciones de los escolares y la implicación de la escuela en los cambios sociales.

Esta dimensión permite conocer la opinión de los profesores en lo relativo a la propia función que se adjudican a sí mismos y a la institución escolar, dentro de la sociedad; si demuestran una actitud reformadora, o no, de la sociedad desde la escuela.

Por otro lado, determina las concepciones que poseen en cuanto al tipo de personas que forman para el futuro: ciudadanos sumisos e integrados, o críticos y creativos.

Consta de dos subdimensiones:

E.1. *Participación del profesor y de la escuela en la transformación de la sociedad.*

E.2. *Papel de la escuela frente a las desigualdades sociales.*

F) *Dimensión conocimiento*

Detecta esta dimensión aquellos aspectos relacionados con el currículo y la innovación de la enseñanza.

Descubre los aspectos curriculares que consideran más importantes; la concepción que poseen del currículo: como un todo integrado o como materias separadas sin vínculos entre ellas. Asimismo revela si aquél les lleva a conseguir el tipo de conocimiento que pretenden en sus alumnos, creativo, de indagación y de resolución de problemas, o por el contrario, se inclinan por desarrollar un conocimiento basado en hechos, conceptos o principios ya establecidos.

Consta de dos subdimensiones:

F.1. *Énfasis del currículo.*

F.2. *Énfasis en la separación/integración de las materias.*

2.2.3. Inventario de Clase en Facultades y Escuelas (CUCEI)

El *Inventario del Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas (CUCEI)* ha sido traducido y adaptado del instrumento original *College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI)*, elaborado por Barry J. Frasser, David F. Treagust y Norman C. Dennis (1986) en el *Western Australian Institute of Technology*.

El instrumento queda reducido a siete dimensiones o escalas, que son las siguientes:

Dimensión personalización: Esta dimensión muestra el interés y la preocupación del profesor por interactuar con los estudiantes, y detecta también la importancia que tienen, para el profesor, el bienestar de sus alumnos, su atención a las demandas de ayuda por parte de éstos y la actitud de interés y de comprensión que manifiesta ante las opiniones de los estudiantes.

Dimensión implicación: En esta dimensión se pretende detectar si existen conductas participativas en los alumnos y si éstos se implican en las actividades de clase. Se trata de reconocer si esta atención y este interés por la/s materia/s impartida/s por el profesor son propiciados por el mismo docente.

Dimensión cohesión entre los estudiantes: Esta dimensión permite conocer el grado en que el grupo de clase tiene posibilidades de entablar relaciones amistosas entre sí, como fruto de las oportunidades de las que disponen los alumnos para conocerse, ayudarse e interrelacionarse en esa clase.

Dimensión satisfacción: Esta dimensión aborda el grado en que los estudiantes perciben la clase dirigida por el profesor como amena, divertida, interesante y distraída; el grado en que anhelan el comienzo de la clase y el grado de satisfacción y compensación que les produce a su término.

Dimensión orientación en la tarea: Se detecta, con esta dimensión, el grado en que los alumnos perciben la clase como correctamente organizada; el grado en que las

instrucciones sobre las actividades y tareas, así como los objetivos que se persiguen están definidos con claridad.

Dimensión innovación: A través de esta dimensión se pretende registrar la percepción que los estudiantes tienen respecto al tipo de tareas que desarrollan con el profesor. Detecta, así, si los alumnos consideran que las actividades, las técnicas y los métodos planteados por el profesor son inusuales, nuevos y originales.

Dimensión individualización: Los estudiantes transmiten, por medio de esta dimensión, su parecer en cuanto al grado en que consideran que se respetan sus propias habilidades y destrezas individuales, a la hora de realizar las actividades, y en cuanto a la libertad que se les brinda para influir y decidir sobre el desarrollo de la clase.

2.2.4. La entrevista mantenida con profesores principiantes

Conscientes de la necesidad que, como investigadores, tenemos de validar los resultados a partir de la diversificación de las fuentes de recopilación de información, decidimos realizar entrevistas con los mismos profesores principiantes que habían respondido al *Inventario de Problemas de Enseñanza* y al *Inventario de Creencias del Profesor*.

En nuestra investigación hemos realizado entrevistas a 107 profesores principiantes, entrevistas que corresponden a la modalidad de estructuradas, en la medida en que, como establecen Guba y Lincoln:

«En la entrevista estructurada, el problema lo define el investigador previamente a la entrevista. Las preguntas se formulan con antelación, y se espera que el sujeto que responde lo haga dentro de los límites del problema definido» (1981, p. 155).

Las entrevistas han sido individuales, realizadas por el equipo de investigación y, en su mayoría (salvo dos), grabadas en audio. El diseño de la investigación que hemos llevado a cabo es del tipo *multi-sites*. Como establecen Firestone y Herrior, «los estudios cualitativos *multi-sites* abordan el mismo problema de investigación en diferentes situaciones, utilizando procedimientos de recogida y análisis de datos similares en dichos contextos» (1984, p. 63).

El tipo de preguntas que formulamos a los profesores corresponde al de «preguntas descriptivas», siguiendo las recomendaciones de Spradley (1979). Este tipo de preguntas no requiere un gran conocimiento de la situación del sujeto entrevistado, salvo de algunos aspectos esenciales, como han sido en nuestra investigación el de estar en situación de profesores principiantes o el del nivel de enseñanza.

Las preguntas que hemos formulado se encuentran dentro de las categorías establecidas por Spradley:

- a) *Preguntas de experiencia*, en las que se pide a los sujetos que describan sucesos, preocupaciones, opiniones:
 1. ¿Podrías describir brevemente qué han supuesto para ti estos primeros meses como profesor? Comenta tus impresiones, aprendizajes y cambios durante este período.

2. ¿Podrías decirme cuáles han sido las preocupaciones más importantes que has tenido durante este periodo de tiempo?
 3. ¿Qué impresión tienes del centro en el que enseñas?: instalaciones, colaboración de los padres.
 4. ¿Estás satisfecho de las relaciones con tus compañeros de centro, de departamento?
 5. ¿Podrías comentar algún aspecto que consideres de interés referido a tus relaciones con los alumnos? ¿Cómo las percibes?
 6. ¿Qué aspectos de tu enseñanza consideras o encuentras más problemáticos, según tu experiencia?
 7. ¿Cómo valoras la formación pedagógica y didáctica que has recibido? ¿En qué medida te ha sido útil?
- b) Preguntas «mini-tour», que requieren de los sujetos que realicen una descripción narrativa de algún acontecimiento cotidiano:
8. ¿Podrías contar cómo transcurre una clase normal de un día normal?
- c) Preguntas de lenguaje nativo, que buscan que los sujetos respondan con sus propias palabras y se expresen en un lenguaje directo:
9. ¿Podrías definirte como profesor?
 10. Suponiendo que existieran programas para asesorar a profesores principiantes, ¿en qué aspectos consideras que deberían hacer mayor hincapié?

Las entrevistas se desarrollaron generalmente en los colegios o institutos donde los propios profesores principiantes impartían docencia, aun cuando también se llevaron a cabo algunas en otros contextos. Es necesario especificar que los entrevistadores realizaron una entrevista de entrenamiento previamente.

El orden en el que se plantearon las preguntas no corresponde al que anteriormente hemos presentado. Se recomendó a los entrevistadores que modificaran el orden inicial, si así era necesario, en función del desarrollo de las entrevistas. Una vez transcritas las entrevistas, comenzamos la elaboración de un primer sistema de códigos. La *codificación*, tal como establece Holsti, «es el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido» (en Bardín, 1986, p. 78).

El proceso de codificación requiere, como establece Bardín, tres pasos: descomponer el texto original en unidades de significado, numerar dichas unidades de significado y, por último, clasificar las unidades de significado en función del sistema de categorías establecido (Bardín, 1986). Los códigos representan un método de clasificación de la información que posee dos características fundamentales: a) un conjunto de dos o más categorías que permita estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver, y b) un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías (Fleet y Cambourne, 1989).

Seleccionamos como marco teórico para la elaboración del sistema de codificación el modelo de K. Jordell (1987), quien, como ya hemos referido en la introducción de este artículo, establece que existen tres tipos de influencias en la socialización de los profesores principiantes:

DIMENSIÓN PERSONAL DIMENSIÓN CLASE DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
--

Teniendo en cuenta estas tres dimensiones, y una vez realizadas las entrevistas con profesores principiantes y comenzado el proceso de transcripción de las mismas, el equipo de investigación estableció categorías específicas para cada una de las tres dimensiones identificadas. Se procedió posteriormente a definir cada una de las 39 categorías, de forma que los diferentes codificadores tuvieran una explicación compartida del significado de cada una de las categorías, así como un ejemplo extraído de las propias entrevistas.

Una vez dotados de un sistema categorial, procedimos a seleccionar diez entrevistas, que fueron codificadas por el total de los ocho miembros que componían el equipo de investigación. La fiabilidad de las codificaciones es una condición esencial para la credibilidad de los resultados. Goetz y LeCompte utilizan los términos «fiabilidad interna» o «inter-observador» y la definen como «la medida en que los complejos significativos de varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos» (1986, p. 221).

En nuestro caso, la fiabilidad no se contrastó utilizando fórmulas cuantitativas, sino que procedimos a discutir en grupo las codificaciones realizadas por los diferentes miembros del equipo de investigación. Dado que todos los miembros habían codificado las mismas entrevistas, se producían intercambios o comentarios de los diferentes miembros respecto a las unidades de significado codificadas con diferentes códigos. En definitiva, pretendíamos, ante todo, «coincidir en la descripción y composición de los acontecimientos y no en la determinación de su frecuencia» (Goetz y LeCompte, 1986, p. 221). Al final del proceso pudimos constatar un elevado acuerdo interno entre los codificadores.

El paso siguiente consistió en la codificación del total de entrevistas, para lo cual distribuimos al azar dichas entrevistas entre los ocho codificadores que componían el equipo de investigación. Una vez codificadas dichas entrevistas, el equipo de investigación analizó nuevamente la pertinencia del sistema de categorías creado.

El propio proceso de codificación del total de entrevistas mostró la necesidad de introducir algunas nuevas, no contempladas en el sistema de categorías original. Estos cambios condujeron a un sistema de categorías renovado que constaba de 33 categorías, la mayoría de las cuales ya aparecía en el primer sistema categorial elaborado. Sin embargo, y siguiendo las recomendaciones de diferentes autores (Miles y Huberman, 1984; Huber y Marcelo, 1990), procedimos a recodificar el total de las 107 entrevistas, con el objetivo de modificar las codificaciones anteriores y readaptarlas al nuevo sistema de codificación, que es el que a continuación aparece:

SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS REVISADO

1. DIMENSIÓN PERSONAL

EDP	Experiencias docentes previas	PRB	Problemas
EFP	Experiencias en Formación del Profesorado	CHO	Choque con la realidad
ECE	Experiencias como estudiante	APR	Aprendizaje
SIM	Sí-mismo	OPI	Opiniones
PRE	Preocupaciones	NEF	Necesidades formativas

2. DIMENSIÓN CLASE

La clase

RPA	Ratio profesor/alumno
AMB	Ambiente de clase

Los alumnos

REN	Rendimiento
COM	Comprensión
CNP	Conocimientos previos
REL	Relaciones profesor-alumno
EXP	Expectativas
PRO	Procedencia

Planificación

PLA	Planificación
-----	---------------

Contenidos

CON	Contenidos
-----	------------

Enseñanza interactiva

MET	Metodología
DIS	Disciplina
MOT	Motivación

Evaluación

EVA	Evaluación
-----	------------

3. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

El centro

COL	Los colegas
CDO	Carga docente
INF	Infraestructura
AMC	Ambiente del centro
CUR	Currículo
ORG	Órganos de gestión

El entorno

PAD	Los padres
ENT	Relaciones con el entorno

El sistema

LIM	Normas y limitaciones del sistema
-----	-----------------------------------

3. RESULTADOS

3.1. *Análisis de los problemas percibidos por profesores principiantes*

Vamos a presentar a continuación los resultados obtenidos mediante la aplicación del *Inventario de Problemas de Enseñanza* a la muestra de profesores. Dado que hemos utilizado diferentes criterios para su selección, vamos a tenerlos en cuenta en el análisis de los datos. De esta forma presentaremos en primer lugar un análisis de los resultados obtenidos por el *total* de 105 profesores principiantes, incluyendo todos los ítems del IPE agrupados por dimensiones.

Con el objetivo de buscar claridad en la presentación de los resultados hemos seguido la recomendación de Jordell (1985) de identificar los «problemas más importantes». En sus palabras, «un problema importante se define como un problema que ha sido identificado por, al menos, el 33 por 100 de los profesores principiantes como *considerable* o *gran problema*» (p. 110). En nuestro caso hemos reducido el porcentaje al 25 por 100, de forma que pudiera identificar un número más elevado de problemas.

En primer lugar vamos a presentar los resultados obtenidos a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza*. Los presentamos agrupando los problemas en dimensiones que facilitarán la organización de los resultados. En las siguientes tablas se incluyen cada uno de los ítems que pertenecen a una misma dimensión, su declaración y la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cinco opciones que se proporcionaban a los profesores. Cada una de las opciones tenía el siguiente significado:

1. No representa ni ha representado ningún problema.
2. Representa o ha representado algún problema.
3. Representa o ha representado un considerable problema.
4. Representa o ha representado un gran problema.
5. Este problema no es relevante en mi nivel educativo.

Dimensión enseñanza

Observamos que en esta dimensión la frecuencia más alta de profesores que han contestado con las opciones 3 y 4 corresponde, en primer lugar, al ítem 3 (27 profesores), cuyo contenido hace referencia a la motivación de los alumnos en clase; a dicho ítem le sigue el ítem 7 (26 profesores), cuya declaración mantiene una fuerte relación con la del anterior, ya que la creatividad en la enseñanza tiene una gran connotación motivadora en los alumnos.

Un total de 24 profesores expresan que el nivel adecuado en el que deben presentar los contenidos (ítem 10) es, en gran medida, causa de preocupación para ellos; mientras que un total de 18 profesores consideran que la introducción y organización de actividades en clase (ítems 2 y 5) les ha suscitado interrogantes en algún momento.

Por otra parte observamos que sólo uno de la muestra total de los 105 profesores ha considerado un gran problema explicar las lecciones a los alumnos (ítem 4). A tres profesores les preocupa o ha preocupado errar en las explicaciones de clase (ítem 18) y a 13 profesores principiantes les inquieta no poseer los conocimientos suficientes sobre las asignaturas que enseñan (ítem 19). Podemos interpretar estos resultados diciendo que los profesores principiantes estudiados se sienten sobre todo presionados por el desconocimiento de técnicas y métodos concretos que logren captar la atención de sus alumnos en clase, así como por las estrategias de organización de la clase, la adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos y las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En cambio no supone para ellos mayor problema exponer los contenidos correspondientes a sus asignaturas a los alumnos, lo cual es fácil de justificar si tenemos en cuenta que la mayor parte de los profesores estudiados (50 por 100) pertenece a Bachillerato y a la Formación Profesional, niveles en los que imparten asignaturas directamente relacionadas con sus estudios universitarios.

TABLA 4
Problemas percibidos por los profesores en la dimensión enseñanza

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
1	Mantener una adecuada organización en clase	31	55	14	3	2
2	Organizar algunas actividades en clase (teatro, trabajo en grupo, etc.)	35	43	11	7	9
3	Motivar a los alumnos en las tareas escolares	22	55	14	13	1
4	Explicar las lecciones a los alumnos	58	41	0	1	5
5	Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje	34	46	14	4	7
7	Ser creativo al enseñar	30	47	19	7	2
8	Elegir libro de texto	44	19	7	10	25
10	Conocer en qué nivel presentar los contenidos	29	49	19	5	3
11	Saber en qué contenidos hacer mayor hincapié	54	38	7	2	4
18	Cometer errores de contenido cuando estoy explicando	63	33	1	2	6
19	No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño	61	23	7	6	8

Dimensión planificación

Los cuatro ítems que componen esta dimensión, recogidos en la tabla 5, nos ofrecen una visión muy clara de los problemas más acuciantes que abordan a los profesores noveles con relación a este aspecto concreto de la enseñanza. Los profesores principiantes estudiados han considerado dos aspectos concretos de la programación como los más preocupantes o problemáticos. Éstos son la programación para períodos de tiempo prolongados (ítem 15) y el aspecto concreto referido a la selección de los contenidos que enseñar (ítem 13). En ambos ítems encontramos que un mayor número

ro de profesores se ha inclinado a considerar que tales aspectos han supuesto en algún momento para ellos un problema (46 y 53 profesores, respectivamente). Asimismo alcanzan las cotas más altas en las sumas de las opciones 3 y 4, que los delimitan como problemas más acuciantes.

El ítem 16, la organización del trabajo de la clase, igualmente, ha sido señalado por un total de 48 profesores como fuente de algún problema o preocupación, mientras que sólo ha sido considerado problema de gran importancia por seis profesores de los 105 (nos referimos a la suma de las opciones 3 y 4).

Por último, observamos que el ítem 14 no nos ofrece frecuencias significativas de profesores, excepto en la opción 1, que nos confirma la idea general de que los profesores noveles suelen realizar con soltura programaciones diarias y una planificación de actividades sobre la marcha.

La interpretación más acorde con los resultados obtenidos nos lleva a considerar que el verdadero problema de la programación a largo plazo estriba en la dificultad que los profesores principiantes encuentran en la estimación del tiempo que las actividades y los contenidos precisan (como podremos comprobar en la dimensión tiempo); lo cual resulta mucho más fácil de precisar día a día, amoldándose a las necesidades de tiempo que cada lección requiere.

TABLA 5

Problemas señalados por los profesores en la dimensión planificación

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
13	Decidir cuánto contenido enseñar	26	53	16	5	2
14	Programar una lección para un día	65	27	4	2	7
15	Programar para un período de tiempo más prolongado	34	46	17	6	2
16	Organizar el trabajo de la clase	50	48	5	1	1

Dimensión evaluación

La tercera dimensión del *Inventario de Problemas de Enseñanza* se refiere a la evaluación, y en ella se incluyen ítems sobre la realización de exámenes, la evaluación de los alumnos y del propio profesor.

En la tabla 6, que presentamos a continuación, la evaluación del aprendizaje de los alumnos (ítem 21) ha representado un considerable problema para 18 del total de profesores; mientras que ha representado sólo algún problema para un número considerable de profesores (50, aproximadamente, la mitad de ellos).

Destacan también en esta dimensión el ítem 22, en el que 53 de los profesores han tenido algún problema a la hora de su autoevaluación, así como el ítem 9, en el que el mayor número de profesores estima que ha supuesto un cierto problema o un considerable problema «conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos» (35 y 19 profesores, respectivamente).

La realización de exámenes (ítem 20) obtiene una mayor frecuencia de profesores en la opción 1 (casi el 50 por 100 de los profesores); lo que significa que no se considera fuente de excesivos problemas para los profesores principiantes, frente a los restantes aspectos que acabamos de comentar.

La interpretación obvia que surge de este análisis se centra en la necesidad de patrones y estrategias de evaluación de los alumnos, de autoevaluación y de retroacción de la enseñanza demandada por los profesores estudiados.

TABLA 6
Problemas señalados por los profesores en la dimensión evaluación

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
9	Conocer lo que los alumnos han conocido-aprendido en otros cursos	37	35	19	7	7
20	Hacer exámenes	48	33	11	3	10
21	Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos	28	50	18	7	2
22	Conocer si mi enseñanza es eficaz	15	53	26	8	3

Dimensión medios y recursos

Los medios y recursos disponibles en la escuela o en el instituto constituyen la cuarta dimensión que pasamos a analizar.

Podemos observar en la tabla 7 que excepto el ítem 46 (referido a la escasez de departamentos y zonas de trabajo en la escuela), que obtiene una frecuencia total de 50 profesores que consideran que ha representado algún problema, el resto de los ítems de esta dimensión ha obtenido mayor frecuencia en la opción 1: «no representa ningún problema»; destacando el ítem 44, «escasez de materiales didácticos en la

TABLA 7
Problemas señalados por los profesores en la dimensión medios y recursos

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
17	Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeo, periódicos)	34	32	12	13	14
39	Tener suficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	42	21	12	9	21
40	Tener suficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela	63	15	8	4	15
44	Escasez de materiales didácticos en la escuela	73	24	5	2	1
46	Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	41	50	9	3	2

escuela», el cual no ha sido representativo para 73 del total de los profesores investigados.

Aun así podemos observar que todos los aspectos relacionados con los materiales didácticos, su utilización y su suministro son las cuestiones más problemáticas destacadas por los profesores en el estudio. La utilización de los medios de enseñanza (ítem 17) ha supuesto un gran problema para 13 de los 105 profesores.

Consideramos que los materiales didácticos, su uso, su mantenimiento, su localización y su suministro constituyen uno de los aspectos primordiales que preocupan a los profesores principiantes en su quehacer diario. Ahora bien, cabe interpretar de este análisis que la preocupación que despierta en los profesores es fruto, en gran medida, del desconocimiento de las posibilidades que tales medios ofrecen a la enseñanza y del desconocimiento de los recursos que poseen. De esta manera se evidencia la necesidad de ofrecer vías de investigación y desarrollo de tales medios a los profesores para que fomenten el uso y la aplicación de los recursos disponibles en sus centros en todas y cada una de las áreas de conocimiento que dichos profesores tratan.

Dimensión tiempo

Con respecto a la dimensión tiempo en la que se encuentran agrupados los ítems del *Inventario de Problemas de Enseñanza* que hacen referencia a la presión que el tiempo del que disponen los profesores para llevar a cabo los objetivos educativos marcados supone, se puede apreciar que este tema les angustia y preocupa. En la tabla 8, que presentamos a continuación, observamos cómo la variable tiempo se considera muy problemática en todos los aspectos referidos a la actividad docente de los profesores (ítems 12, 28, 48 y 47). No obstante, el ítem 49, referido al tiempo del que disponen los profesores para dedicarlo a su vida familiar y social, no cuenta con frecuencias considerables de profesores más que en la opción 1 (con un total de 82), es decir, que no ha representado ningún problema para la gran mayoría de los profesores principiantes de nuestra investigación.

En cuanto a los problemas más importantes asociados a esta dimensión (que analizamos) podemos destacar, como problema más sobresaliente, la presión que

TABLA 8
Problemas señalados por los profesores en la dimensión tiempo

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
8	No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos	30	37	18	17	3
47	Encontrar tiempo para preparar materiales	65	20	5	5	10
48	Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	47	25	12	10	11
49	Encontrar tiempo para estar con la familia y los amigos	82	9	4	4	6

ejerce el tiempo en el que deben ser cubiertos los objetivos curriculares (ítem 12). Este ítem ha obtenido las frecuencias más altas de profesores en las opciones 3 y 4 (31 y 36, respectivamente), referidas a los mayores índices de preocupación de los profesores. El ítem 28, que asimismo se refiere a la escasez de tiempo disponible, aunque en esta ocasión se refiera a las relaciones y a la atención personalizada de los alumnos, también ha arrojado unas frecuencias muy altas en las opciones del cuestionario que señalaban los valores más altos de preocupación.

Podemos ver cómo existen aspectos, como el tiempo dedicado a la preparación de materiales y el dedicado a las lecturas profesionales (ítems 47 y 48), que pasan desapercibidos en función de los problemas destacados anteriormente en esta dimensión, ya que la frecuencia de profesores que se recogen en las opciones del inventario no llega a ser significativa. En líneas generales y a modo de interpretación, tras la descripción de los resultados presentada, podemos decir que los aspectos de la enseñanza percibidos por los profesores principiantes de nuestra muestra como más problemáticos son los que se refieren al tiempo del que disponen para su tarea profesional.

Dimensión relaciones con los alumnos

Incluimos en la tabla 9 aquellos ítems en los que se hace referencia a las interacciones que el profesor mantiene con los estudiantes, considerados bien como grupos, bien como individuos. Observamos que el ítem 26, relativo a la actitud estricta que los profesores se ven obligados a adoptar en clase, preocupa de forma significativa a la mitad de los profesores estudiados (53 profesores); si bien podríamos deducir cierta relación de este ítem con el ítem 29, relativo a los problemas de disciplina, que preocupa a un número considerable de profesores (40 profesores).

Otro de los aspectos referidos a las relaciones entre profesores y alumnos expresa el rechazo por parte de estos últimos de los intentos de los profesores por presen-

TABLA 9

Problemas señalados por los profesores en la dimensión relaciones con los alumnos

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
6	Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	46	29	19	7	4
24	Saber si agrado a los alumnos	59	40	5	0	1
25	Entablar contacto personal con los alumnos	83	18	2	0	2
26	Tener que ser más estricto con los alumnos de lo que me gustaría	24	53	17	8	3
27	Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos nuevos	24	46	22	6	7
29	Problemas de disciplina con alumnos o grupos de alumnos	44	40	13	7	1
30	No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	59	40	5	0	1

tar los contenidos a través de técnicas innovadoras (ítem 27). De la misma manera, las estrategias de enseñanza individualizada y personalizada (ítem 6) resultan un gran problema para 19 profesores. Los ítems 24 y 30, referidos a la preocupación por agradar a los alumnos y por conocer su ambiente familiar, respectivamente, resultan significativos, ya que casi la mitad de los profesores se ha sentido preocupada por estos aspectos en alguna ocasión.

En líneas generales podemos concluir que todos aquellos aspectos relacionados con el trato social, didáctico y personal de los alumnos resultan especialmente preocupantes y de interés para los profesores; aunque el plano personal (ítem 25) no se muestre demasiado conflictivo para los profesores encuestados (83 no encuentran ningún problema).

Dimensión relaciones con los padres

Esta dimensión pretende recoger todos los aspectos que pudieran ser conflictivos en el trato y las relaciones con los padres. Resulta curioso comprobar que en el ítem 31, referido a las relaciones con los padres de forma genérica, un total de 83 profesores ha declarado no tener ningún problema, así como ninguno de los 105 encuestados ha declarado que tales relaciones representen un gran problema para él. En cambio, en los tres ítems restantes, que versan sobre distintos aspectos de tales relaciones, se recogen otros datos.

Aun considerando las relaciones con los padres de los alumnos exentas de problemas, sí resulta conflictiva la indiferencia que éstos manifiestan con respecto a la escuela o el centro donde sus hijos se encuentran, ya que un total de 53 profesores declara que esta indiferencia le ha preocupado alguna vez.

Por otro lado vemos en la tabla 10 que existen divergencias y roces con los padres que provocan preocupación en los profesores; sobre todo con referencia a aspectos concretos, como determinan los ítems 33 y 34, en los que 46 profesores declaran haber sufrido problemas a la hora de llevar a cabo métodos innovadores en clase y 37 manifiestan desacuerdos con los padres, respectivamente.

TABLA 10
Problemas señalados por los profesores en la dimensión relaciones con los padres

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
31	Relaciones con los padres	83	18	2	0	2
32	Encontrar indiferencia en los padres	24	53	17	8	3
33	Encontrar resistencia o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar...	24	46	22	6	7
34	Desacuerdos en las relaciones con los padres	30	37	18	17	3

Dimensión relaciones con los colegas

Esta dimensión recoge aquellos ítems relativos al ambiente y a las relaciones entre los compañeros del departamento, de ciclo y del centro en general. Observamos, a la luz de los datos contenidos en la tabla 11, que no existen demasiadas oportunidades de hablar con los compañeros; y ello, fundamentalmente, por motivos de tiempo (ítem 36), según 28 de los profesores encuestados, que califican este aspecto como un considerable problema —de aquí posiblemente surjan los problemas de cooperación que existen entre ellos (ítem 35), declarados, asimismo, por 25 profesores como un gran problema—.

Un total de 35 profesores ha manifestado, por otra parte, haber encontrado sí no conflictos, sí desacuerdos con colegas (ítem 38). Por último, observamos que la mayoría de los profesores no ha experimentado problemas a la hora de integrarse en la dinámica de sus centros (ítem 37).

TABLA 11

Problemas señalados por los profesores en la dimensión relaciones con los colegas

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
35	Cooperar con los compañeros	26	44	25	8	2
36	Tener oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros	16	54	28	5	2
37	Sentirse poco integrado en la escuela y entre los compañeros	55	26	15	3	6
38	Desacuerdos con los compañeros	22	35	23	17	8

Dimensión condiciones de trabajo y relaciones con el director

Observamos en esta dimensión, cuyos datos se recogen en la tabla 12, cómo el elevado número de alumnos por clase es la principal fuente de problemas y preocu-

TABLA 12

Problemas señalados por los profesores en la dimensión condiciones de trabajo y relaciones con el director

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
41	Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o el director cuando...	84	16	1	3	1
42	Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores...	67	27	4	7	0
43	Desacuerdo en las relaciones con el director del centro	72	22	0	5	6
45	Elevado número de alumnos en clase	32	44	21	8	0

paciones para los profesores, tal y como se evidencia en los datos que se refieren al ítem 45 de la mencionada tabla.

Respecto a las relaciones con el director del centro, los profesores principiantes señalan haber encontrado situaciones de trabajo más duras que el resto de los compañeros (ítem 42); afirmación expresada por un total de 27 profesores.

De la misma manera, los profesores declaran haber encontrado situaciones de desacuerdo con el director (ítem 43), así como resistencia y falta de apoyo por parte de éste, a la hora de llevar a cabo actividades nuevas (ítem 41).

Dimensión personal

Como puede observarse en la tabla 13, los profesores indican no estar presionados por la enseñanza diaria (ítem 55); mientras que aspectos más relacionados con su vida privada (ítem 50) sí parecen preocuparles, al menos a 35 de los profesores encuestados, ya que les resulta difícil mantener su vida privada alejada de la escuela.

El principal problema denunciado por los profesores de la muestra con respecto a esta dimensión en concreto hace referencia a la definición de competencias, actividades, responsabilidades, etc. que conlleva su papel como profesor (ítem 23).

TABLA 13

Problemas señalados por los profesores en la dimensión personal

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
23	Definir mi papel como profesor	44	40	13	7	1
50	Mantener mi vida privada apartada de la escuela	27	35	23	16	4
55	Estar preocupado por la enseñanza diaria	54	29	10	12	0

Dimensión entorno

Esta dimensión la constituye una serie de ítems que, aunque podría formar parte de la dimensión personal, se centra en aspectos personales referidos al contexto geográfico o a la localización concreta de la escuela, y en las connotaciones que las características del entorno imprimen en el profesor novel y en su enseñanza.

De este modo vemos cómo la distancia del domicilio con respecto al lugar de trabajo ha sido el aspecto (ítem 51) que un mayor número de profesores ha declarado problemático (un total de 25). Lo que resulta lógico, si tenemos en cuenta que la gran mayoría de los 46 profesores que trabajan a más de 15 km de las capitales de provincia de Sevilla y Granada vive en estas ciudades (al menos hasta que obtenga el destino definitivo). Por esta razón, el ítem 54, que hace referencia a la calidad del alojamiento, arroja una puntuación similar o superior a la del anterior, ya que se encuentran relacionados.

De la misma manera, la localización de los centros en pueblos alejados de las principales ciudades (ítem 53) provoca malestar y preocupación en un gran número

de profesores que no encuentran suficientes ofertas culturales y de ocio a las que acudir.

Por último, las relaciones con el entorno escolar (ítem 52) constituyen, dentro de esta dimensión, el aspecto que menos preocupación o problema causa a los profesores; aunque no debe ignorarse que 18 profesores consideran un gran problema el establecimiento de tales relaciones.

TABLA 14

Problemas señalados por los profesores en la dimensión entorno

Ítem	Declaración	1	2	3	4	5
51	Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	24	34	18	25	4
52	Entablar relaciones nuevas con el entorno de la escuela	29	31	16	18	11
53	Limitaciones de la localidad de trabajo respecto de actividades culturales...	32	42	20	9	2
54	Calidad del alojamiento	29	41	20	15	0

Resumen de los problemas más importantes de los profesores principiantes

Una vez que hemos presentado los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones, parece necesario proporcionar un resumen de los problemas más importantes identificados. De esta forma, como ya hemos apuntado anteriormente, seguimos el trabajo de Jordell (1985), en el que se identifican «problemas destacados». En sus palabras, «un problema destacado se define como un problema que ha sido identificado por, al menos, el 25 por 100 de los profesores principiantes como *considerable* o *gran problema*» (p. 110).

Como podemos observar, el principal problema, que ha sido señalado por más de la mitad de los profesores principiantes de nuestro estudio, corresponde al ítem 12: «estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos». Le sigue en orden de importancia el ítem 45, «elevado número de alumnos en clase», que se convierte en uno de los problemas más «universales» de nuestra muestra, al ocupar los primeros puestos de importancia.

El tercer problema viene dado por el ítem 44, que denota los problemas de infraestructura y de dotación de material que denuncian los profesores en sus centros. La escasez de tiempo libre para dedicarlo a la lectura de publicaciones profesionales (ítem 48), junto con el ítem 47, «encontrar tiempo para preparar materiales», son los problemas que caracterizan al profesor como un profesional muy ocupado y preocupado por las escasas horas libres que le permite su tarea docente.

El quinto puesto, dentro de los problemas más importantes, lo ocupan las preocupaciones referidas a la falta de instalaciones en los centros (ítem 46) y los problemas para conocer la eficacia de la tarea que desarrollan los profesores noveles (ítem 22). A éstos les siguen los problemas de disciplina (ítem 29), de distancia entre el centro

de trabajo y el domicilio habitual (ítem 51) y de falta de información sobre los alumnos y su ambiente familiar (ítem 30). Los profesores estudiados denuncian la escasa información de la que disponen para poder localizar materiales didácticos (ítem 39) y el rechazo por sus alumnos de métodos innovadores (ítem 27) como problemas destacados. Del mismo modo refieren problemas a la hora de motivar a los alumnos y de desarrollar la propia capacidad creativa en su tarea docente (ítems 3 y 7), y problemas para tratar individualmente a los alumnos (ítem 6) y para conocer los aprendizajes realizados por los alumnos en cursos anteriores (ítem 9).

TABLA 15
Problemas destacados por los profesores de Sevilla y Granada

Ítem	Declaración	Considerable problema 3	Gran problema 4	Total
12	Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos	31	26	57
45	Elevado número de alumnos en clase	18	25	43
44	Escasez de materiales didácticos en la escuela	32	16	39
48	Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales	20	15	35
46	Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela	16	18	34
22	Conocer si mi enseñanza es eficaz	26	8	34
29	Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos	25	8	33
51	Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio	15	18	33
30	No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar	28	5	33
39	Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos	21	8	29
47	Encontrar tiempo para preparar materiales	20	9	29
27	Encontrar rechazo por los alumnos cuando empleo métodos desacostumbrados	22	6	28
3	Motivar a los alumnos en las tareas escolares	14	13	27
6	Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada	19	7	26
7	Ser creativo al enseñar	19	7	26
9	Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos	19	7	26

3.1.1. Cálculo del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach del *Inventario de Problemas de Enseñanza*

Hemos llevado a cabo el análisis de consistencia interna del *Inventario de Problemas de Enseñanza* a través de la prueba estadística α de Cronbach, utilizada cuando se

dispone de escalas de items con dos o más valores (Bisquerra, 1988). El cálculo se ha realizado mediante el programa PROGSTAD (Calvo, 1988).

Como se puede observar en la tabla 16, hemos calculado la fiabilidad del *Inventario de Problemas de Enseñanza* para el total de sujetos, así como en función de los diferentes niveles académicos: EGB, BUP y FP. Las puntuaciones que hemos obtenido en todos los casos son muy altas; lo que nos proporciona una información favorable hacia el *Inventario de Problemas de Enseñanza* como instrumento de investigación.

TABLA 16

Coefficiente de consistencia interna α de Cronbach

	Total	EGB	BUP	FP
α	0,91	0,93	0,91	0,86

3.2. *Análisis de las creencias de los profesores principiantes*

A continuación presentamos los resultados obtenidos tras la aplicación del *Inventario de Creencias del Profesor* a la muestra de profesores principiantes. Describiremos las frecuencias, así como las representaciones gráficas elaboradas.

3.2.1. *Análisis de la dimensión control*

Como se recordará, la *dimensión control* pretende delimitar cuáles son, a juicio de los profesores, las competencias que les corresponden en cuanto al control de clase, y hace hincapié en el modo en el que aquéllos creen que deben ponerse en práctica determinados aspectos curriculares y de contenidos, las atribuciones cedidas a los padres en la dirección de la clase y el control que ambos ejercen sobre la administración escolar.

Se puede apreciar en la gráfica 1 que la determinación de los métodos de enseñanza en clase parece no residir exclusivamente en el profesor. Se observa en la gráfica que el control medio/bajo es el que más destaca; lo que hace suponer que los profesores tienen creencias participativas con respecto a los alumnos. Es decir, parece ser que los profesores tienen creencias favorables a la participación de los alumnos en las decisiones sobre la enseñanza.

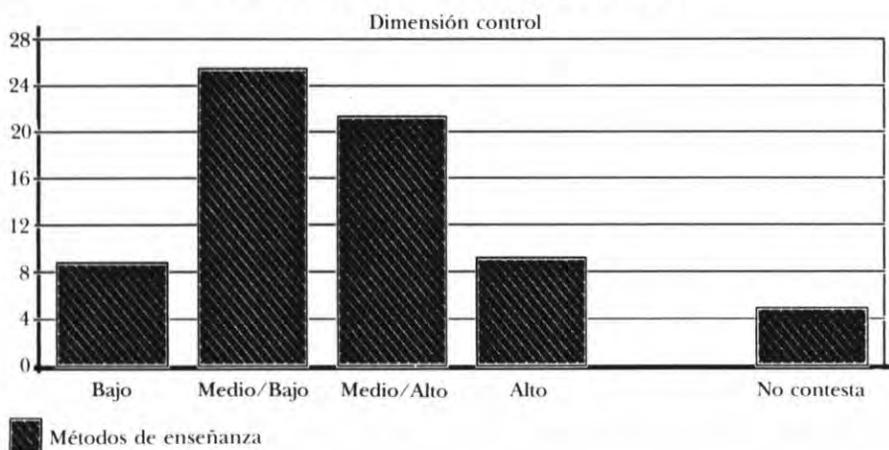
El segundo aspecto que analizamos se refiere a las creencias de los profesores respecto al control del currículo. Así se puede observar en la gráfica 2 que los profesores, en este caso, se decantan por una opción más controladora en cuanto a las decisiones curriculares. En este sentido, hay que recordar que los items de esta dimensión hacían referencia al control respecto al contenido, el tiempo, etc.

El tercer elemento de la dimensión control se denomina «implicación de los padres y profesores en las decisiones de la escuela». Por lo que se refiere a la colabo-

ración entre padres y profesores en la escuela, estos últimos consideran, en general, que la implicación de aquéllos debe ser alta. Como se puede comprobar en la gráfica 3, los profesores son abiertos al considerar la importancia de la participación de ellos mismos y de los padres en las decisiones que afectan a la escuela.

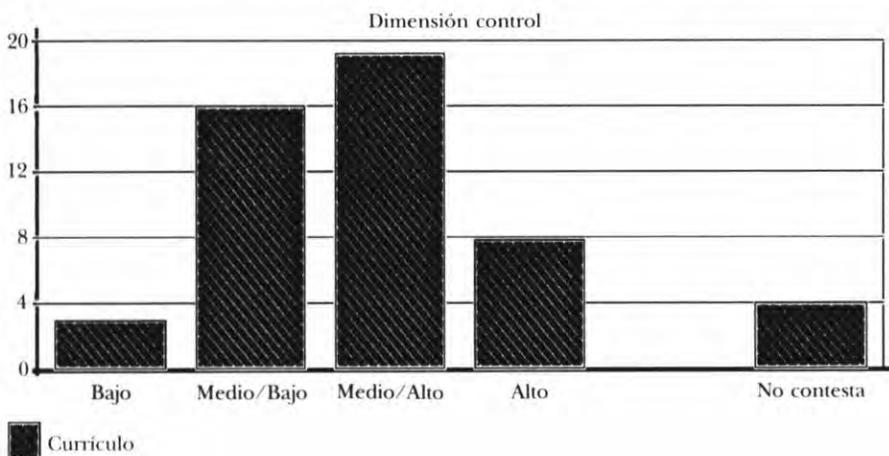
GRÁFICA 1

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



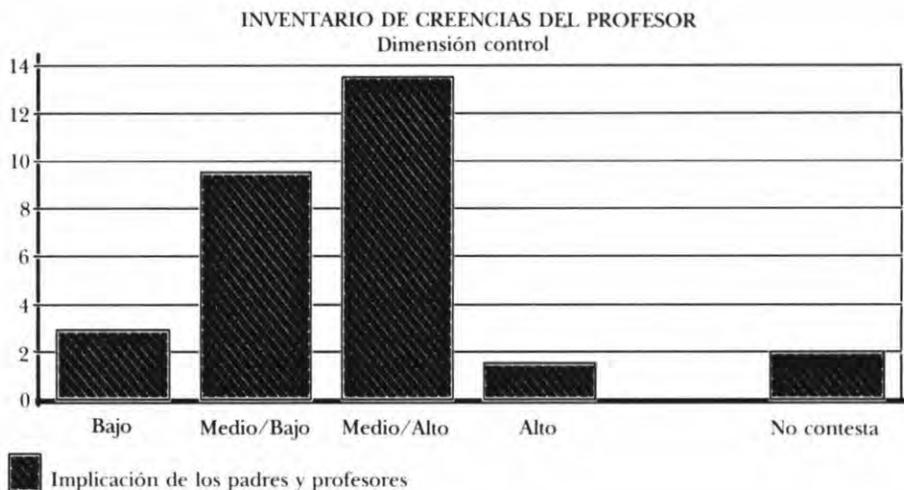
GRÁFICA 2

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

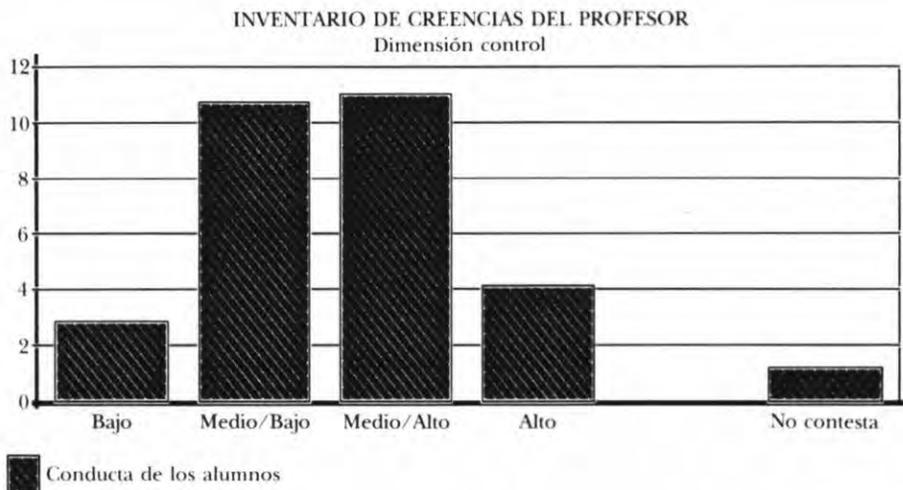


Por último, como se observa en la gráfica 4, las creencias de los profesores principiantes respecto al control de la conducta de los alumnos no se decantan hacia ningún extremo. De esta forma, los profesores mantienen el dilema establecido relativo al control de los alumnos.

GRÁFICA 3



GRÁFICA 4



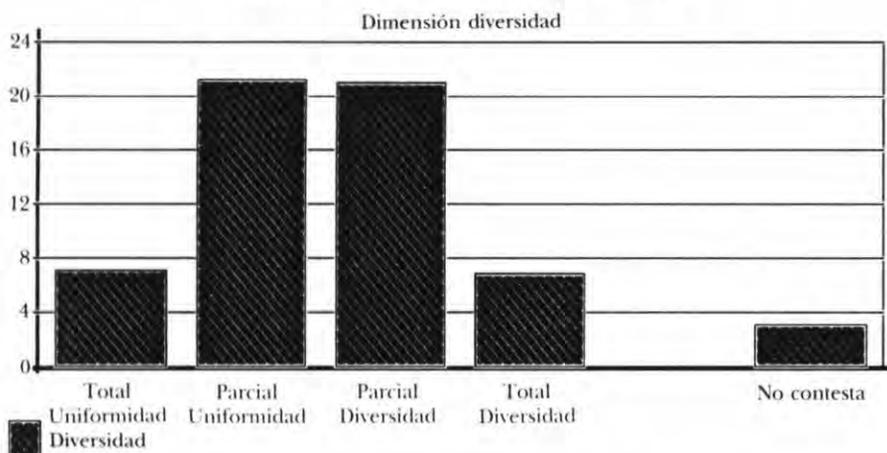
3.2.2. Análisis de la dimensión tratamiento de la diversidad

La dimensión tratamiento de la diversidad determina en qué medida los profesores consideran que las diferencias de trato con los grupos existentes en clase y el establecimiento de metas educativas diferenciadas o comunes pueden repercutir en las conductas y aptitudes de sus alumnos. Esta dimensión viene a mostrar las creencias de los profesores respecto al dilema uniformidad *vs.* diversidad, es decir, las creencias de los profesores respecto a si hay que tratar a todos los niños de la misma forma independientemente de su procedencia o sus limitaciones, o no.

Se puede observar en la gráfica 5 que, al igual que ocurría anteriormente, los profesores principiantes mantienen creencias dispares ante la diversidad. Por tanto, no podemos concluir en este sentido que los profesores se decanten hacia uno de los dos polos del dilema planteado respecto al tratamiento de la diversidad.

GRÁFICA 5

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



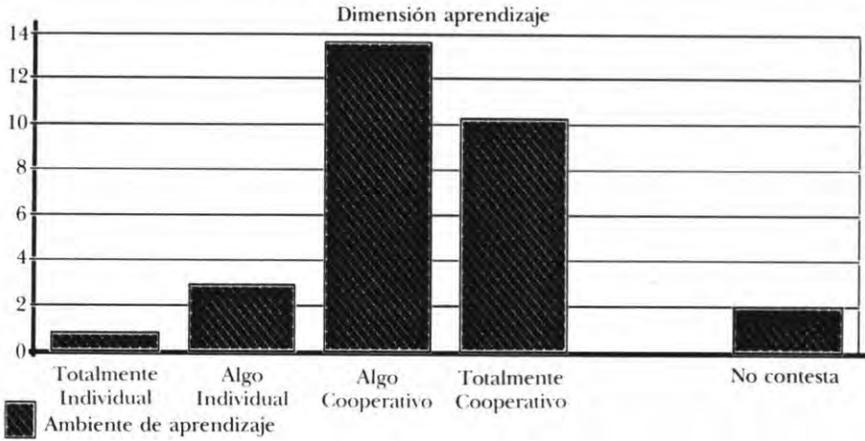
3.2.3. Análisis de la dimensión aprendizaje

Esta dimensión detecta las percepciones que los profesores tienen sobre las formas de transmisión de conocimiento hacia los alumnos, la metodología para el aprendizaje y la motivación de los alumnos. Registra, por tanto, el interés que tienen los profesores por desarrollar un determinado estilo de aprendizaje en clase (competitivo, individualista o cooperativo) y el interés que tienen en motivar a los alumnos y en hacerles su asignatura atractiva.

Con respecto al primer elemento de la dimensión aprendizaje, «ambiente de aprendizaje», se puede observar en la gráfica 6 que los profesores se decantan por

GRÁFICA 6

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

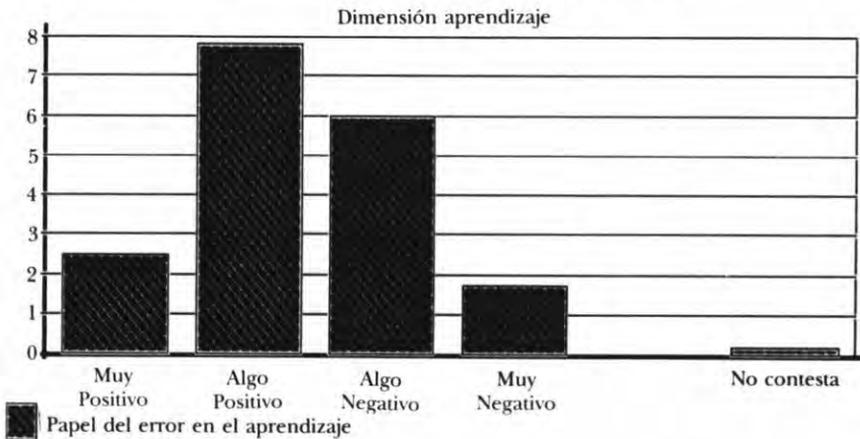


un clima de clase que propicie la cooperación entre los estudiantes, frente al individualismo.

Asimismo, podemos observar la gráfica 7, que representa las creencias de los profesores respecto al papel que juegan los errores en el aprendizaje de los alumnos.

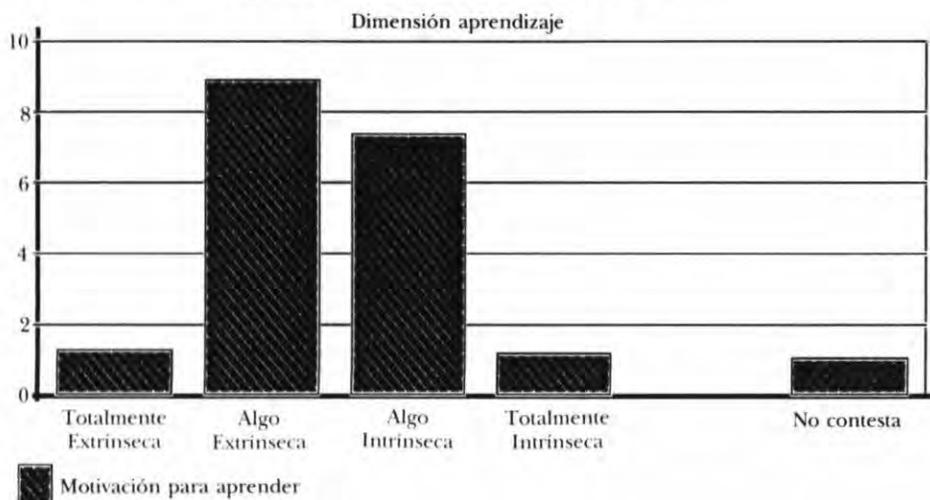
GRÁFICA 7

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



En ella se comprueba que la mayoría de los profesores principiantes considera que los errores juegan un importante papel como guía y motivación para los alumnos. Por último, los profesores principiantes se decantan hacia creencias en las que se valora la motivación extrínseca (premios, recompensas, etc.) como superior o más eficaz que la motivación intrínseca, tal como aparece en la gráfica 8.

GRÁFICA 8
INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR

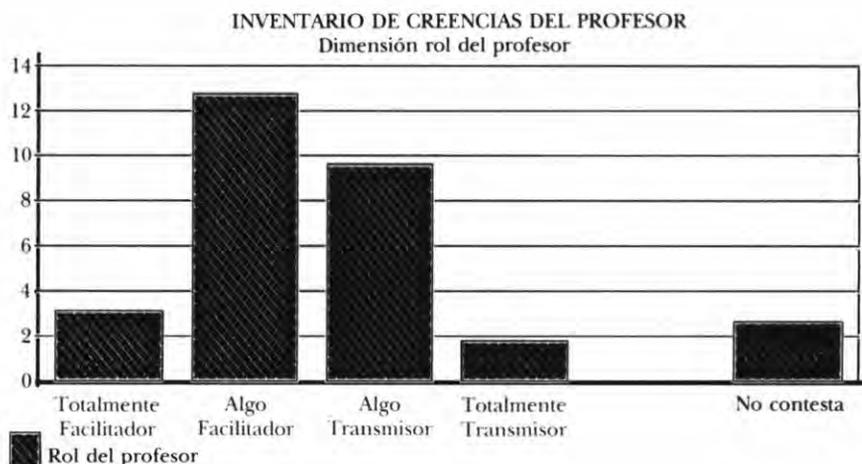


3.2.4. Análisis de la dimensión rol del profesor

Esta dimensión estudia las creencias de los profesores en lo relativo al papel que desempeñan como docentes. Detecta qué tipo de rol consideran los profesores más adecuado poner en práctica en la escuela, con cuál se sienten identificados y si piensan que los alumnos perciben y respetan su papel, por la forma en que lo dan a entender. En este caso, la dualidad o el dilema se establece entre aquellos profesores que mantienen que el papel del profesor debe ser el de facilitador, o director del aprendizaje, frente a aquellos otros que se decantan por un papel del profesor como transmisor de conocimientos.

Se puede observar en la gráfica 9 que, en general, los profesores principiantes suscriben un rol para el profesor de «facilitador del aprendizaje». Sin embargo, cabe destacar la alta puntuación obtenida por aquellos profesores que tienen creencias más favorables al papel del profesor como transmisor de conocimientos.

GRÁFICA 9



3.2.5. Análisis de la dimensión relaciones entre la escuela y la comunidad

Esta dimensión tiene en cuenta las creencias de los profesores en cuanto a la función que se adjudican a sí mismos y a la que adjudican a la institución escolar dentro de la sociedad. Se plantean en esta dimensión dos dilemas: el papel que los profesores desempeñan en el cambio de la sociedad y el papel de la escuela como causante, o no, de desigualdades sociales.

La gráfica 10 muestra, en este caso de forma clara, una decantación de los profesores principiantes hacia la importancia del papel que el profesor y la escuela tienen en la transformación y el progreso de la sociedad. Esta creencia contrasta, por otra parte, con la mantenida por los mismos sujetos en el sentido de señalar a la escuela como principal causante de algunas de las desigualdades sociales existentes, tal como refleja la gráfica 11.

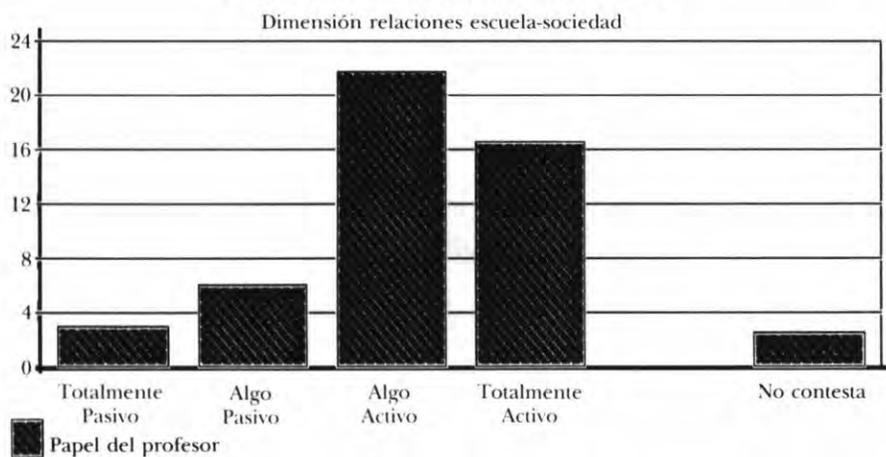
3.2.6. Análisis de la dimensión conocimiento

En esta dimensión vamos a centrarnos en analizar la concepción que poseen los profesores principiantes respecto del contenido que enseñar, bien sea como un todo integrado, bien como materias separadas, sin vínculos entre ellas.

Se puede observar en la gráfica 12 que los profesores principiantes se decantan por creencias que mantienen la necesidad de separar las asignaturas dentro del currículo, en lugar de realizar una integración de las mismas.

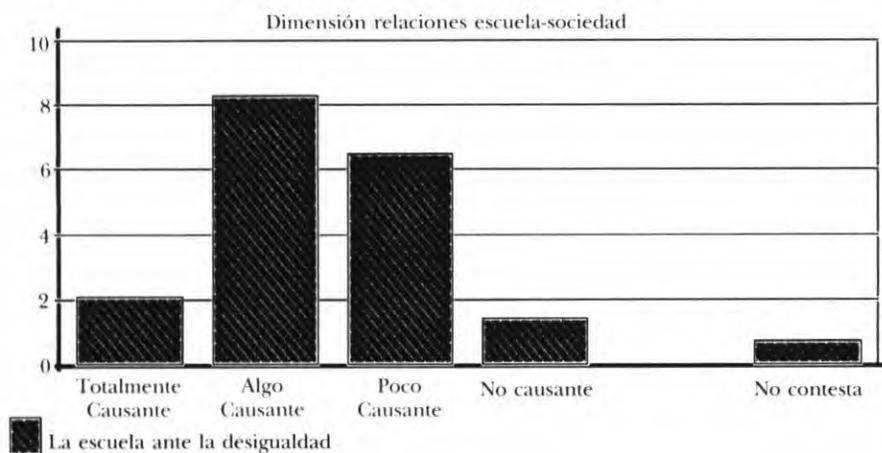
GRÁFICA 10

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



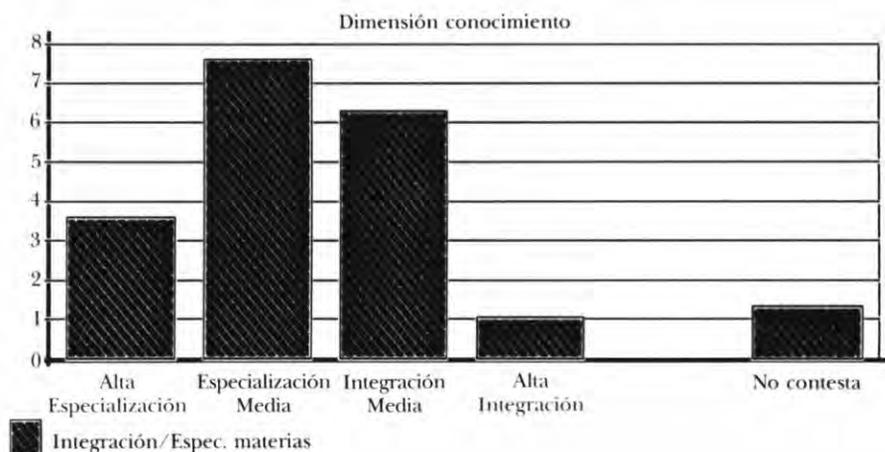
GRÁFICA 11

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



GRÁFICA 12

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR



3.3. Análisis del ambiente de clase en aulas de profesores principiantes

Una vez recogidos los datos, se procedió a realizar el análisis cuantitativo de los mismos; para lo cual utilizamos el programa estadístico PROGSTAD elaborado por Félix Calvo (1988) para ordenadores personales, así como los programas BMDP.

3.3.1. Perfiles y medias correspondientes al total de los sujetos

Como se puede apreciar en la tabla 17 y en las gráficas 13 y 14, tanto para las puntuaciones totales como para el criterio sexo (varones y mujeres), la puntuación máxima recae en la dimensión cohesión entre los estudiantes, con los siguientes valores: 26,38; 26,47 y 26,29; respectivamente. Del mismo modo que en los tres casos anteriores, el valor mínimo se sitúa en la dimensión innovación, con las puntuaciones: 18,68; 18,27 y 18,95. En esos tres mismos casos, la siguiente dimensión que obtiene mayor puntuación es personalización, con los valores que se presentan a continuación: 25,56; 25,27 y 25,73.

Respecto a la situación en la que se encuentran los centros, tanto de BUP como de FP, en los tres casos la media más alta se halla en la dimensión cohesión, con los valores respectivos siguientes: 26,84; 27,05 (situaciones 1 y 2); seguida de la dimensión personalización, que alcanza en la situación 1 el valor 24,87; y en la 2, el valor 26,99. En la situación 3, en cambio, el valor 24,84 aparece en ambas dimensiones: personalización y cohesión.

TABLA 17

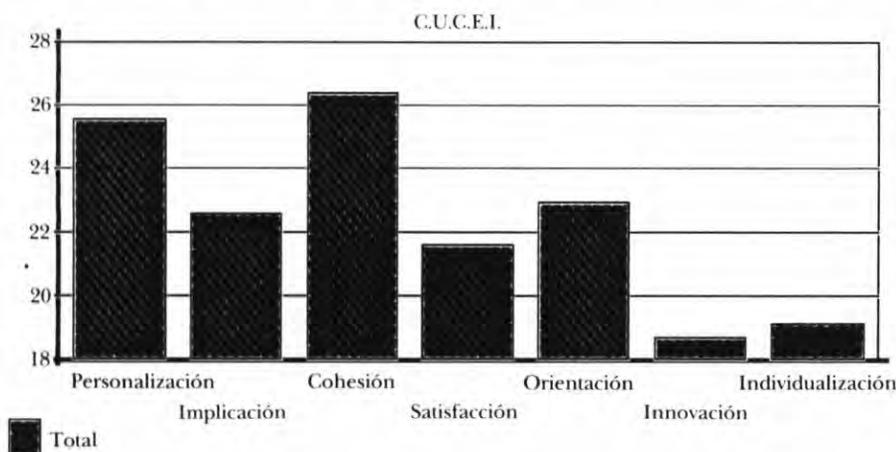
Medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del CUCEI para el total de sujetos y en función del sexo y la situación

Dimensiones	Medias	Sexo		Situación		
		V	M	1	2	3
*****	Total BUP + FP					
Personalización	25,56	25,27	25,73	24,87	26,99	24,84
Implicación	22,60	21,96	23,04	21,99	23,51	22,38
Cohesión	26,38	26,47	26,29	26,84	27,05	24,84
Satisfacción	21,62	21,26	21,85	20,84	22,61	21,57
Orientación	22,91	22,25	23,40	22,69	23,61	22,37
Innovación	18,68	18,27	18,95	17,83	19,41	19,08
Individualización	19,13	18,76	19,39	18,32	19,94	19,36
N =	1.755	808	852	714	578	463

GRÁFICA 13

Medias totales de cada una de las dimensiones del Inventario del Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias

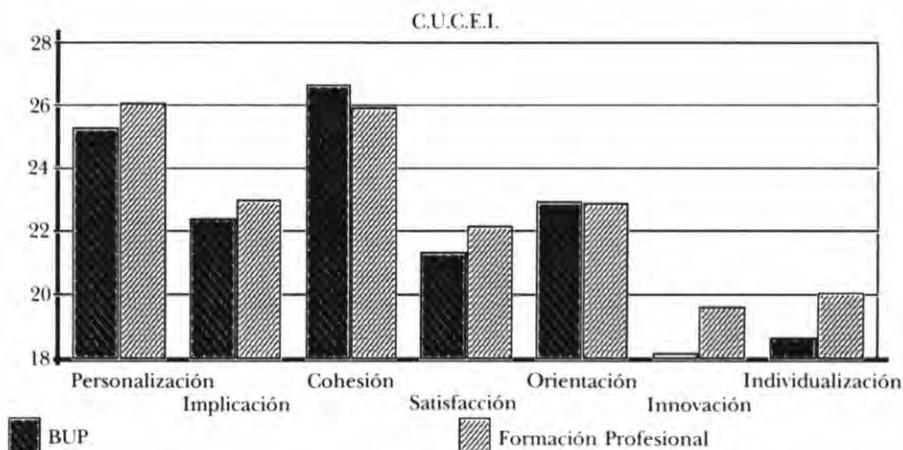
INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS



GRÁFICA 14

Medias de cada una de las dimensiones del Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias en función de los niveles académicos: BUP y Formación Profesional

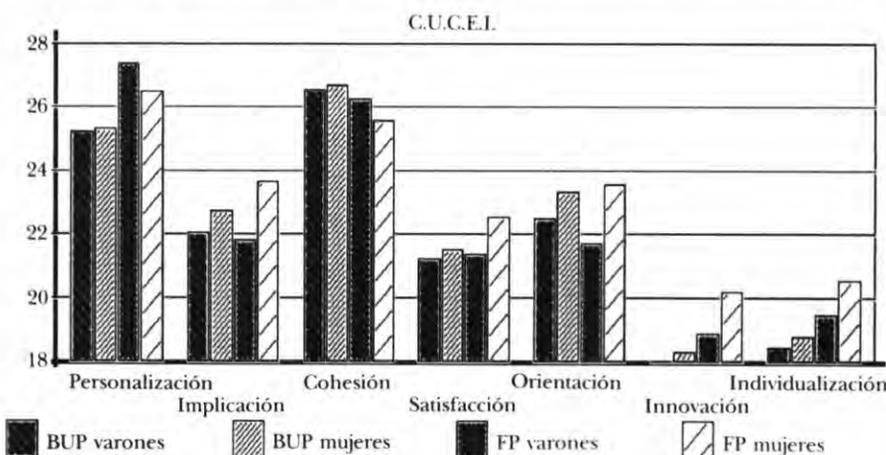
INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS



GRÁFICA 15

Medias de cada una de las dimensiones del Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias en función del sexo de los alumnos

INVENTARIO DE AMBIENTE DE CLASE EN FACULTADES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS



3.3.2. Coeficiente de consistencia interna α de Cronbach

Hemos contrastado la consistencia interna del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias* a través del coeficiente de consistencia interna α de Cronbach. Este coeficiente es el comúnmente utilizado en la validación de otros instrumentos de evaluación del ambiente de clase (Fraser, 1986; Villar, Marcelo y García, 1988).

Como se puede comprobar en la tabla 18, para las diferentes dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias* dicho coeficiente se sitúa entre los siguientes valores: 0,790 perteneciente a la dimensión satisfacción y 0,495 perteneciente a la dimensión innovación. Estos valores sugieren que cada una de las dimensiones del instrumento disfruta de una satisfactoria consistencia interna, teniendo en cuenta que se trata de un instrumento con un número relativamente bajo de escalas.

En la tabla 18 ofrecemos, asimismo, los resultados obtenidos por Fraser *et al.* (1987) en su aplicación del CUCEI en una muestra de escuelas de Secundaria. Se puede observar que los resultados hallados en nuestra investigación son algo inferiores en todas las dimensiones del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias*; aunque sólo en el caso de la dimensión innovación el valor obtenido es menor que 0,5.

TABLA 18
Coeficiente de consistencia interna α de Cronbach del CUCEI

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Fraser <i>et al.</i> (1987)
Personalización	0,668	0,80
Implicación	0,552	0,70
Cohesión	0,762	0,84
Satisfacción	0,790	0,87
Orientación a la tarea	0,560	0,70
Innovación	0,495	0,72
Individualización	0,540	0,74

3.3.3. Matriz de correlaciones y validez discriminante

En la tabla 19 se presentan los resultados correspondientes a la validez discriminante del *Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias* (usando la correlación media de cada escala con cada una de las otras seis) para el total de sujetos de la muestra (1.755).

La validez discriminante muestra que las dimensiones del CUCEI se correlacionan con las demás de una forma moderada; siendo la más elevada la correspondiente a la dimensión satisfacción (0,46). Este mismo resultado fue obtenido por Fraser *et al.*

TABLA 19

Matriz de correlaciones y correlación media de las siete dimensiones del CUCEI

	Correlaciones entre las dimensiones							Media	Fraser
	1	2	3	4	5	6	7		
Personalización	1,00	0,49	0,34	0,54	0,42	0,25	0,36	0,40	0,49
Implicación	0,49	1,00	0,29	0,64	0,53	0,32	0,40	0,45	0,47
Cohesión	0,34	0,29	1,00	0,26	0,25	0,14	0,10	0,23	0,23
Satisfacción	0,54	0,64	0,26	1,00	0,54	0,36	0,42	0,46	0,49
Orientación	0,42	0,53	0,25	0,54	1,00	0,19	0,30	0,37	0,40
Innovación	0,25	0,32	0,14	0,36	0,19	1,00	0,38	0,27	0,46
Individualización	0,36	0,40	0,10	0,42	0,30	0,38	1,00	0,33	0,35

(1986), cuando informaron de la validez del CUCEI para una muestra de estudiantes norteamericanos y australianos; la correlación media que hallaron fue de 0,45; 0,44 y 0,46.

La dimensión que menos correlaciona con las demás es cohesión entre los estudiantes (0,23). Por otro lado, hay que destacar que la correlación más elevada corresponde a las dimensiones satisfacción y personalización (con una puntuación de 0,64); siendo la más baja la que aparece entre cohesión e individualización (0,10).

3.4. Análisis cualitativo de las entrevistas con profesores principiantes

3.4.1. Análisis de frecuencias de categorías y análisis del contenido

El investigador que se plantea dar sentido a un número elevado de datos cualitativos (en nuestro caso, 107 entrevistas) necesita tener una visión general de la «distribución» de los códigos. Esto significa poder partir de una «radiografía» general, simple pero válida, que en este caso consiste en el análisis de las frecuencias de cada categoría. Asimismo, dado que los sujetos investigados corresponden a tres niveles educativos, es importante ir constatando diferencias entre los tres grupos.

El análisis de frecuencias que hemos realizado nos permite observar que las categorías que se refieren a la dimensión personal (DIP —experiencias docentes previas, experiencias como estudiante, experiencias en formación del profesorado, sí-mismo, preocupaciones, problemas, opiniones, etc.—) han obtenido una frecuencia más alta que las demás categorías; lo que puede suponer que los profesores principiantes tienen una mayor preocupación por sí mismos que por cuestiones didácticas (DIE) u organizativas (DII). A continuación matizaremos esta hipótesis.

Las categorías que mayor frecuencia alcanzan —sí-mismo (SIM), problemas (PRB) y opiniones (OPI)— se refieren a declaraciones en las que los profesores hablan de ellos mismos, de sus problemas, preocupaciones u opiniones. Vamos a profundizar

un poco más en este aspecto intentando conocer no sólo *cuántas* veces ocurren dichas categorías, sino también *cómo* se han referido los profesores a dichos aspectos.

El primer aspecto relevante que observamos en la lectura de los fragmentos codificados en la categoría SIM es el interés inicial, el entusiasmo y las ganas de trabajar que manifiesta la mayoría de los profesores que comienzan su tarea docente; esto queda claramente reflejado en las palabras que siguen:

«Yo me veo muy entusiasta, como todos los principiantes, muy animoso, muy trabajador, pero con muchos defectos» (INI 019).

«El trabajo de tu vida» (INI 016).

«Me gusta la enseñanza más de lo que esperaba» (INI 020).

«Lo paso muy bien trabajando, porque me encanta, y desde que estoy trabajando, bueno, pues me gusta más todavía de lo que siempre me ha gustado; es que yo por vocación, verás...» (INI 022).

«Soy muy abierta a todo tipo de aportación, de iniciativa (...). Estoy disponible siempre para los alumnos, aunque ellos son muy apáticos» (INI 020).

A continuación presentamos dicha tabla de frecuencias.

TABLA 20

Frecuencias de los códigos en el total de profesores y por niveles:
EGB, BUP y FP

	Total N = 106	BUP N = 47	EGB N = 30	FP N = 29
EDP	113	54	30	29
EFP	133	70	27	36
ECE	67	34	4	29
SIM	338	129	97	112
PRE	173	79	33	61
PRB	265	103	81	81
CHO	83	23	34	26
APR	47	22	15	10
OPI	200	67	50	83
NEF	193	86	47	60
DIP	1.612			
RPA	69	30	17	22
AMB	44	20	4	20
REN	40	20	8	12
COM	53	28	8	17
CNP	88	38	14	36
REL	199	103	38	58
EXP	31	17	0	14
PRO	32	15	0	17
PLA	72	22	13	37

	Total N = 106	BUP N = 47	EGB N = 30	FP N = 29
CON	87	39	21	27
MET	158	79	13	66
DIS	178	77	57	44
MOT	103	34	32	37
EVA	83	33	18	32
DIE	1.237			
COL	83	42	8	33
CDO:	90	27	42	21
INF	99	46	6	47
AMC	118	53	34	31
CUR	66	20	30	16
ORG	48	16	17	15
PAD	68	33	5	30
ENT	64	20	35	9
LIM	28	21	3	4
DII	664			

Éstos son algunos ejemplos que pueden hacer comprender mejor el significado que tiene la frecuencia tan elevada encontrada en esta categoría. También vamos a ofrecer unas frases de los profesores referidas a la categoría PRB (problemas). Esta categoría siempre va asociada a alguna otra. En primer lugar, los problemas de los profesores principiantes se centran en aspectos relativos a la dimensión clase; y concretamente, «la enseñanza interactiva» es la parcela que plantea mayor confusión al profesorado: metodología-disciplina-motivación. Estos aspectos representan áreas en las que los docentes encuentran dificultades, para las que, en la mayoría de los casos, no hallan solución:

«... el principal problema es la metodología, la falta de tiempo para explicar el programa y hacer todas las actividades» (INI 021).

«Por ejemplo, la metodología. A mí no me enseñaron nada de metodología» (INI 082).

«Siempre hay problemas de disciplina. Siempre hay cosas que le aburren y no sé cómo mantener el interés» (INI 020).

«... problemas de disciplina (...). No tienen respeto ninguno (...) y ese problema lo hay tanto a niveles altos como a niveles grandes. ... les importa muy poco lo que tú estás diciendo (...), hablando cada vez que les da la gana, levantándose... (INI 018).

Si comparamos los profesores de Bachillerato (BUP) y Formación Profesional (FP) con los de Primaria (EGB), podemos observar que la categoría ECE (experiencias como estudiantes) ha estado muy presente en los profesores de Enseñanza Media (Bachillerato y Formación Profesional), mientras que los profesores de Primaria se refieren a ella en pocas ocasiones.

Un aspecto que aparece es el referido a la formación rígida y autoritaria que recibió gran parte de ellos cuando eran estudiantes:

«... era aquella formación rígida, autoritaria, que había en aquellos últimos años del régimen anterior, que no se acerca nada a la realidad de ahora; es muy distinta...» (INI 003).

«... una época en que, bueno, se daba desde un punto de vista muy dogmático, muy de clases magistrales...» (INI 033).

Por otra parte, muchos profesores de Enseñanza Secundaria, al recordar sus experiencias como estudiantes, afirman que su intención en la actualidad es transmitir aquella imagen de «profesor ideal» que todos albergan en la mente y que conservan a pesar del paso de los años y de la infinidad de modelos de profesores que han tenido. En ocasiones declaran abiertamente su papel de imitadores:

«... uno siempre tiene una imagen de lo que debe ser un profesor, y precisamente esa imagen de lo que debe ser un profesor tú la asocias con los profesores que tú has tenido y, concretamente, con el que más te ha gustado...» (INI 018).

«... yo, lo que he aprendido ha sido, pues, de lo que yo he visto en otros profesores y, entonces, yo, lo que me ha gustado..., pues intento hacerlo...» (INI 096).

Las frases que hemos entresacado dan significado a los números que nos proporciona el análisis de frecuencias. Ésta es una primera contribución de la combinación de los análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Podríamos profundizar más en estos análisis, pero preferimos pasar a otras formas de colaboración entre los diferentes métodos de investigación.

3.4.2. Análisis de relaciones y correlaciones entre categorías

Hasta ahora hemos descrito la ventaja que puede suponer la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de categorías individuales. Sin embargo, todo investigador se plantea dar un paso más allá e intentar poner en relación variables, dimensiones o, más concretamente, categorías. La relación entre categorías no representa una implicación causal de una sobre otra/s, sino que supone una implicación bidireccional de ambas variables o categorías.

Es necesario plantear en este punto (al igual que podíamos hacerlo anteriormente) que el orden o la secuencia de análisis pueden iniciarse desde un punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo. En el caso anterior hemos partido de un cálculo de frecuencias para, posteriormente, profundizar mediante un análisis del contenido de las declaraciones de los profesores.

En el caso del análisis de relaciones entre variables puede seguirse el mismo proceso, aunque podríamos iniciarlo también a partir de las intuiciones que el propio investigador va formulando conforme realiza una primera aproximación a los datos. De esta forma, una primera aproximación al estudio de relaciones entre categorías se puede llevar a cabo mediante la utilización del análisis de correlación r de Pearson para calcular los coeficientes de correlación entre las diferentes variables. El análisis de correlación, en nuestra investigación, se ha aplicado a partir de la matriz de 106 sujetos, con 33 puntuaciones para cada sujeto (correspondientes a las frecuencias categoriales). En la tabla 21 presentamos los coeficientes de correlación más elevados entre las correspondientes categorías.

TABLA 21
Correlaciones entre categorías

Categorías	<i>r</i>
MET RPA	0,46
CNP NEF	0,45
PRE MET	0,44
PRB CHO	0,43
PLA CON	0,43
EVA CON	0,42
APR ORG	0,42
MET COL	0,41
MOT EXP	0,40
OPI DIS	0,40

La tabla 21 muestra los coeficientes de correlación más elevados (iguales o superiores a 0,40) entre pares de variables. Los dos primeros códigos muestran una correlación entre las categorías METodología y Ratio Profesor Alumno (0,46). Dicha correlación puede tener sentido en la medida en que los profesores pueden haber expresado que el número de alumnos en clase influye en el método de enseñanza que utilizan. Otras correlaciones entre categorías tienen asimismo interés para el análisis, como es el caso de la correlación entre las categorías PREocupaciones y METodología (0,44). En función de esto podríamos establecer que las preocupaciones de los profesores se relacionan en mayor medida con la metodología que con otro aspecto de la enseñanza.

Otro tanto podríamos afirmar de la correlación de la categoría CONtenidos con las categorías PLANificación (0,43) y EVALuación (0,42). Parece coherente que exista una relación más o menos elevada entre categorías de índole didáctica: el contenido que enseñar se relaciona con la planificación y con la evaluación.

Estos comentarios que estamos realizando no son sino hipótesis que nos planteamos, puesto que no hemos accedido aún a los datos, que en nuestro caso recuérdese que derivan de las entrevistas. Necesitamos, por tanto, conocer si dicha correlación numérica tiene una corroboración respecto a las intenciones, los significados, los conceptos, en definitiva. Para responder a esta exigencia hemos utilizado el programa AQUAD de análisis de datos cualitativos por ordenador (Huber, 1990). Dicho programa proporciona un elevado número de utilidades (Huber y Marcelo, 1990), entre las cuales figura la posibilidad de localizar pares o tríos de códigos a una distancia (en número de líneas) a determinar por el investigador. A continuación presentamos el resultado que ofrece el programa AQUAD de la búsqueda de pares de códigos con una distancia (en número de líneas) máxima de cinco líneas. Expliquemos un ejemplo:

***** ini009.cod
009: 117 128 MET - 133 134 RPA

Significa que en el fichero correspondiente a la entrevista 009, que contiene las codificaciones realizadas, desde la línea 117 a la línea 128 existe un párrafo codificado como MET (metodología). Posteriormente (a una distancia no superior a cinco líneas)

existe otro párrafo entre las líneas 133 y 134 que ha sido codificado como RPA (ratio profesor/alumno). A continuación presentamos, en la tabla 22, un resumen del

TABLA 22

***** ini009.cod	
009: 117 128 MET - 133 134 RPA	
***** ini021.cod	
021: 200 217 MET - 203 208 RPA	
***** ini028.cod	
028: 146 164 MET - 164 172 RPA	
028: 172 233 MET - 185 187 RPA	
028: 278 283 MET - 283 289 RPA	
***** ini033.cod	
033: 136 149 MET - 149 152 RPA	
***** ini043.cod	
043: 61 64 MET - 65 78 RPA	
***** ini052.cod	
052: 45 60 MET - 64 65 RPA	
<hr/>	
***** ini001.cod	
001: 338 339 PRE - 342 344 MET	
001: 342 344 PRE - 342 344 MET	
001: 342 344 PRE - 349 351 MET	
***** ini005.cod	
005: 76 88 PRE - 76 88 MET	
***** ini010.cod	
010: 115 132 PRE - 118 132 MET	
***** ini014.cod	
014: 44 60 PRE - 44 64 MET	
***** ini055.cod	
055: 168 174 PRE - 175 197 MET	
***** ini072.cod	
072: 131 146 PRE - 131 146 MET	
***** ini073.cod	
073: 59 73 PRE - 59 67 MET	
<hr/>	
***** ini013.cod	
013: 31 40 PLA - 45 50 CON	
***** ini017.cod	
017: 480 490 PLA - 480 490 CON	
***** ini019.cod	
019: 25 30 PLA - 25 30 CON	
***** ini044.cod	
044: 67 68 PLA - 67 68 CON	
***** ini045.cod	
045: 309 346 PLA - 309 346 CON	
***** ini054.cod	
054: 463 470 PLA - 463 470 CON	
***** ini071.cod	
071: 103 108 PLA - 110 117 CON	
071: 110 117 PLA - 110 117 CON	

listado que ofrece AQUAD, en el que se muestran las relaciones entre los códigos seleccionados: MET-RPA, PRE-MET y PLA-CON.

En la tabla 23 aparece la siguiente frecuencia de relaciones entre los códigos seleccionados:

Códigos	Frecuencia
MET RPA	11
PRE MET	23
PLA CON	16

El número de veces que aparece una relación entre códigos constituye una información valiosa, por cuanto representa realmente el significado que el investigador está buscando. Es en este momento en el que el investigador ha de recurrir a los datos cualitativos; en nuestro caso, a las transcripciones de las entrevistas, para corroborar la validez de las relaciones halladas a través de la búsqueda realizada con el programa AQUAD. Dado que no podemos ofrecer todos los segmentos correspondientes a cada una de las relaciones establecidas, vamos a presentar un ejemplo para cada una de las relaciones entre códigos que hemos establecido.

RELACIÓN: METODOLOGÍA-RATIO PROFESOR/ALUMNO

***** ini021.cod
021: 200 217 MET - 203 208 RPA

200 R. A mí, el principal problema es la metodología
 ^PRB-217 ^MET-217
 201 es decir, tengo que dar un programa muy amplio y
 202 tengo muy poco tiempo, y no tengo tiempo para
 203 prácticas, y en una asignatura como las Ciencias ^RPA-208
 204 Naturales las prácticas son fundamentales, lo
 205 que pasa es que para llevarlos al laboratorio a
 206 hacer prácticas, tengo que hacer dos grupos,
 207 porque si no tendría que meter a 32 en el
 208 laboratorio al mismo tiempo, cuando además no
 209 han hecho prácticas nunca, es decir, que no
 210 conocen el manejo del laboratorio, ni tienen una
 211 costumbre, pues es prácticamente imposible, de
 212 hecho, te pasas más tiempo diciendo qué es lo que
 213 tienen que hacer, que haciéndolo, entonces el
 214 principal problema es la metodología, la falta de
 215 tiempo para explicar el programa y hacer todas
 216 las actividades que a ti te gustaría hacer.
 217 Luego problemas de disciplina graves no hay. ^DIS-217

Este profesor de Enseñanza Secundaria plantea como principal problema en su enseñanza la metodología. Este problema se asocia con el poco tiempo disponible para realizar prácticas de laboratorio. La relación entre la metodología y la ratio profesor/alumno se muestra, en el caso de este profesor, en la imposibilidad de realizar dichas prácticas debido al elevado número de alumnos en clase. La falta de tiempo representa otro de los problemas señalados por este profesor para justificar la imposibilidad de realizar actividades prácticas de laboratorio. Pasemos a analizar otro ejemplo de relación entre códigos.

RELACIÓN: PLANIFICACIÓN-CONTENIDOS

***** ini013.cod

013: 31 40 PLA - 45 50 CON

31	R. ¿Preocupaciones? Sobre todo pues preparar...
	^PLA-40 ^PRE-40
32	preparar los temas, ¿por qué? (se interroga)
33	pues... porque doy tres asignaturas distintas y
34	algunas dominas más y otras dominas menos,
35	entonces preparar temas y sobre todo... eh
36	(duda)... ¿cómo te diría?... eh... un
37	problema... de hacer una cosa pero querer hacer
38	otra, es decir, de... de no estar reflejando en
39	la práctica lo que yo en mi mente creo que
40	debería ser lo... lo ideal, me explico, ¡um! a ^CRE-50
41	mi me gustaría un método más activo, que los
42	alumnos participasen, que..., bueno..., que se
43	trabajase en clase de forma conjunta, eso sería
44	el ideal de enseñanza que yo tengo, pero luego
45	en la práctica no lo he podido hacer, primero ^NEF-50 ^CON-50
46	por falta de dominio técnico, porque no lo tengo,
47	por falta de conocimiento, de técnicas
48	especiales y... sobre todo por un temario que...
49	no puedo abarcar si... si (duda) lo hago de esa
50	manera, ¿no?

En el caso de este profesor, las preocupaciones tienen que ver con la dificultad de planificar asignaturas cuyo contenido no conoce. Es éste un caso bastante frecuente en profesores principiantes: Tener que enseñar asignaturas que no han estudiado. Ello produce en el profesor un dilema entre la forma en que piensa que debería enseñar y la forma en que se ve obligado a hacerlo. Así, el profesor intenta sobrevivir como puede, constatando su deficiente formación en conocimientos y técnicas didácticas, y abrumado por la cantidad de contenidos que desarrollar en clase. Veamos un último ejemplo de relaciones entre códigos:

RELACIÓN: PREOCUPACIONES-METODOLOGÍA

***** ini014.cod

014: 44 60 PRE - 44 64 MET

44 R. Pues... las preocupaciones son las propias
^PRE-60 ^CON-64 ^MET-64
45 de la adaptación primera... y después... el
46 buscar y el informarme bien qué es lo que tengo
47 que enseñar, porque hasta ahora no había tenido
48 nunca esa experiencia, y entonces para mí eso,
49 me he encontrado con que muchos problemas eran de
50 ese sentido... de... de cómo enfocar la clase en
51 concreto y... cómo exponer los temas que a veces
52 me... costaba, yo he sido; eso lo conozco
53 porque son las cosas que he estudiado y las
54 domino, pero el tener que explicarlas a un nivel
55 inferior siempre... me... ha supuesto un gran
56 esfuerzo, porque tengo que rebajarme a un nivel
57 inferior e intentar... a... que, vamos, meterme un
58 poco en el alumno para ver qué es lo que ellos
59 no pueden entender que yo les pueda explicar con
60 unas palabras más sencillas, ése, para mí, ha ^APR-64
61 sido un... gran problema que he visto que se
62 puede ir superando, que la experiencia..., vamos,
63 el poco tiempo que llevo ya..., me siento de otra
64 manera, más suelta en el tema.

En este último ejemplo se puede comprobar cómo los problemas y las preocupaciones de la profesora se dirigen nuevamente a los aspectos metodológicos: cómo enfocar las clases, cómo explicar. En este caso, la profesora tiene confianza en sus conocimientos; sin embargo, su problema consiste en adaptar esos conocimientos al nivel de los alumnos, hacerlos asequibles a los estudiantes. Por último, cabe destacar cómo esta profesora muestra su convencimiento en el papel que juega la experiencia en el aprender a enseñar.

3.4.3. Construcción de matrices como instrumento de análisis de datos cualitativos

El análisis de datos que hemos realizado incluye la construcción de una matriz para la representación de los resultados. La construcción de matrices, como establecen Miles y Huberman (1984), «es una tarea creativa —aunque sistemática— que mejora la comprensión que se puede tener de la sustancia y del significado de los datos» (p. 211). Siguiendo la recomendación de estos autores, hemos querido pensar en términos de matrices para facilitar nuestro análisis.

Uno de los aspectos que nos interesan en este trabajo tiene que ver con la identificación de las fuentes de influencia socializadora en los profesores principiantes.

A partir del análisis de las entrevistas hemos encontrado que los profesores se refieren a cinco fuentes diferentes de socialización:

- a) Recuerdo de otros profesores que han tenido en tiempos de estudiante.
- b) Familiares profesores (padres).
- c) Los alumnos.
- d) La experiencia.
- e) Los compañeros.
- f) Otros (autodidacta, clases particulares, cursos de perfeccionamiento).

A continuación presentamos una matriz en la que se incluyen las fuentes de socialización identificadas por los profesores de Enseñanza Primaria y por los de Bachillerato y Formación Profesional.

	Profesores de EGB	Profesores de BUP y FP
Recuerdo de otros profesores	0	9. «Mi experiencia es la clase magistral y es la que doy...; realmente lo que hago pues es seguir como los profesores han hecho conmigo, igual trato yo, los transmito a los alumnos, quizás más suave...»
Familiares profesores	1. «Yo, desde pequeña..., porque en mi familia todos son maestros, ha sido una cosa que he ido viviendo poco a poco, y entonces, claro, siempre lo he vivido desde fuera, y desde dentro sólo cuando ha habido actividades extraescolares...»	0
Los alumnos	2. «El primer día, el segundo, el tercero, la primera semana, es de reconocimiento, un poco de adaptación a los niños, porque eres tú el que te adaptas a ellos, no ellos a tí.»	0
La experiencia	4. «Yo creo que el maestro se hace, que a mí en la escuela, si te dan unas pautas..., pero que desde luego tú te haces con la experiencia, igual que en todo, yo, por ejemplo, me considero mucho más paciente que antes, yo creo que cada vez soy más paciente, que los comprendo más.»	8. «Uno aprende del día a día.» «La única formación válida es la experiencia.»

	Profesores de EGB	Profesores de BUP y FP
Otros (autodidacta)	0	3. «Mi formación pedagógica ha sido autodidacta..., he tenido que buscar por mi cuenta...»
Cursos de perfeccionamiento	0	2. «He asistido a cursos de perfeccionamiento para completar mi formación pedagógica.»

En la matriz que hemos presentado anteriormente se puede constatar cómo en los profesores de Bachillerato ejercen una gran influencia los profesores que han tenido en su etapa como estudiantes. Ello se entiende en la medida en que la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria se limita a tres meses, y sin conexión con la práctica. En este sentido se comprende que dichos profesores tengan que remitirse a profesores antiguos para encontrar sujetos a quienes imitar. Esto no ocurre en los profesores de Enseñanza Primaria, quienes valoran fundamentalmente el peso que tiene la experiencia en el aprender a enseñar. Estos profesores, que sí han recibido una formación pedagógica más prolongada (tres años), llegan a restarle toda la importancia a su formación y a pensar que sólo la experiencia enseña. Esto es algo en lo que coinciden también los profesores de Enseñanza Secundaria.

3.4.4. Contraste de hipótesis: Estudio de la categoría PRB (problemas) en relación con las demás categorías

Como establecimos anteriormente, el sistema de categorías que hemos utilizado incluye básicamente tres dimensiones: personal, clase e institucional. Dentro de la dimensión personal hemos incluido la categoría «problemas», que hace referencia a dificultades, conflictos, obstáculos, complicaciones, etc. que los profesores principiantes se han encontrado en su primer año de docencia.

A través del programa AQUAD hemos buscado relaciones entre dicha categoría y cada una de las demás categorías. Para ello hemos utilizado la opción «hipótesis» dentro de este programa, de manera que hemos solicitado identificar aquellos párrafos en los que se ha realizado una codificación múltiple o una codificación inclusiva entre el código PRB (problemas) y cualquier otro código. En definitiva, nos planteamos conocer a qué tipo de problemas hacen referencia los profesores con mayor frecuencia. Para ello formulamos la siguiente hipótesis:

«Cuando los profesores principiantes entrevistados hablan de problemas, éstos se refieren a aspectos instruccionales antes que a aspectos personales o institucionales.»

La hipótesis que planteamos viene orientada por los resultados obtenidos a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza*, así como por la evidencia mostrada a partir del análisis previo de las entrevistas. A continuación presentamos los resultados obtenidos, que nos van a permitir aceptar la hipótesis planteada.

TABLA 23

Frecuencia de la relación de cada código con la categoría «problemas»

Dimensión personal									Total	
EDP 0	EFP 1	ECE 3	SIM 4	PRE 3	CHO 4	APR 1	OPI 2	NEF 5	23	
Dimensión clase										
Clase		Alumnos						Planif.	Contenidos	
RPA 4	AMB 2	REN 2	COM 8	CNP 20	REL 12	EXP 1	PRO 1	PLA 17	CON 19	
Interacción					Evaluación			Total		
MET 8		DIS 24		MOT 18		EVA 14		150		
Dimensión institucional										
El centro					Entorno		Sistema		Total	
COL 2	CDO 6	INF 14	AMC —	CUR 4	ORG 1	PAD 1	ENT —	ADM —	LIM 9	37

Se puede observar con claridad que la dimensión clase obtiene una frecuencia (150) mucho más elevada que las dimensiones personal o institucional de problemas relacionados con la enseñanza. Dentro de la dimensión clase destacan las categorías disciplina, conocimientos previos, contenidos, motivación y planificación. Algunos de estos problemas coinciden con los identificados a través del *Inventario de Problemas de Enseñanza* en nuestra investigación, así como con los que aparecen en la revisión realizada por Veenman (1984). Este análisis de escuetamente presentamos en este artículo se encuentra más ampliado en un reciente trabajo (Marcelo, 1991).

BIBLIOGRAFÍA

- Ashburn, E. A. «Current Developments in Teacher Induction Programs». *Action in Teacher Education*, 8 (4), 1986, pp. 41-44.
- Atkinson, P. y Delamont, S. «Socialization into teaching: The research which loses its way». *British Journal of Sociology of Education*, 6 (3), 1985, pp. 307-322.
- Bardín, L. *Análisis de contenido*. Madrid, Akal, 1986.
- Bisquerra, R. *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona, PPU, 1988.
- Bolam, R. «Induction of Beginning Teachers», en M. Dunking (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York, Pergamon, 1987, pp. 745-757.

- Borko, H. «Clinical Teacher Education: The Induction Years», en J. Hoffman y S. Edwards (Eds.), *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*, New York, Ramdon-House, 1986, pp. 45-64.
- Bowers, G. R. «Mentors and the Entry Year Program». *Theory into practice*, 27 (3), 1988, pp. 226-230.
- Brooks, D. (Ed.) *Theacher Induction: A New Beginning*. ERIC ED 279.624, 1987.
- Brzoska, T. et al. *Mentor Teacher Handbook*. ERIC ED 288.820, 1987.
- Bullough, R. Jr. *First-Year Teacher. A Case Study*. New York, Teacher College Press, 1989.
- Burke, P. *Teacher Development*. London, Falmer Press, 1988.
- Calvo, F. *PROGSTAD. Paquete de programas de estadística*. Bilbao, Documento fotocopiado, 1988.
- Carter, K. «Using Cases to Frame Mentor-Novice Conversations About Teaching». *Theory into practice*, 27 (3), 1988, pp. 214-222.
- Esteve, J. M. y Fracchia, A. F. B. «Inoculation Against Stress: A Technique for Beginning Teachers». *European Journal of Teacher Education*, 9 (3), 1986, pp. 261-269.
- Feiman-Nemser, S.; Buchman, M. y Ball, D. *Constructing knowledge about teaching: Research in progress on beginning elementary teachers*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA. San Francisco, 1986.
- Firestone, W. y Herriott, R. «Multisite Qualitative Policy Research», en D. Fetterman (Ed.), *Ethnography in Educational Evaluation*, London, Sage Press, 1984, pp. 63-88.
- Fleet, A. y Cambourne, B. «The coding of naturalistic data». *Research in Education*, 41, 1989, pp. 1-15.
- Fraser, B. et al. «Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges». *Studies in Higher Education*, 11 (1), 1986, pp. 43-54.
- Fraser, B. et al. «Use of classroom and school climates scales in evaluating alternative high schools». *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 1987, pp. 219-231.
- Gálvez-Hjornevik, C. *Teacher Mentors: A Review of the Literature*. ERIC ED 263.105, 1985.
- «Mentoring among teachers: A review of the literature». *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, pp. 6-11.
- Goetz, J. y LeCompte, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- González Granda, J. «Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia». *Aula abierta*, 46, 1987, pp. 77-98.
- Gray, W. A. y Gray, M. M. «Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers». *Educational leadership*, 43 (3), 1985, pp. 37-43.
- Guba, E. y Lincoln, Y. *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.
- Griffin, G. A. «Teacher induction: Research issues». *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 1985, pp. 42-46.
- Handal, G. y Lauvas, P. *Promoting Reflective Teaching*. London, SRHE, 1987.
- Hoffman, J. V. y O'Neal, S. F. *Beginning Teachers and Changes in Self-Perceived Sources of Influence on Classroom Teaching Practices*. Report N.º 9067. ERIC ED 266.095, 1985.

- Hoffman, J. *et al.* «A study of State-mandated Beginning Teacher Programs». *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, pp. 16-21.
- Huber, G. y Marcelo, C. «More than retrieving words and counting frequencies. Computer assistance for analysis of qualitative data». *Qualitative Sociology*, 1990.
- Huling-Austin, L. «Factors to Consider in Alternative Certification Programs: What Can Be Learned from Teacher Induction Research». *Action in Teacher Education*, 8 (2), 1986, pp. 51-58.
- Huling-Austin, L. y Murphy, S. *Assessing the Impact of Teacher Induction Programs: Implications for Program Development*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA. Washington, 1987.
- Johnston, J. y Kay, R. *Institutions of Higher Education Involvement in Beginning Teacher Induction: The State of Current Practice*. ERIC ED 279.652, 1987.
- Jordell, K. «Problems of beginning and more experienced teachers in Norway». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29 (3), 1985, pp. 105-121.
- «Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers». *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 1987, pp. 165-177.
- Joyce, B. «The ecology of professional development», en E. Hoyle and J. Megarry (Ed.), *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*, New York, Kogan Page, 1980, pp. 19-41.
- Lacey, C. *The Socialization of Teachers*. London, Methuen and Co., 1977.
- LeCompte, M. y Ginsburg, M. «How Students Learn to Become Teachers: An Exploration of Alternative Responses to a Teacher Training Program», en G. Noblit and W. Pink (Eds.), *Schooling in social context: Qualitative studies*. Norwood, Ablex, 1987, pp. 3-22.
- Lincoln, Y. y Guba, E. *Naturalistic Inquiry*. London, Sage Publications, 1985.
- Lucas Martín, A. «El proceso de socialización: Un enfoque sociológico». *Revista Española de Pedagogía*, 173, 1986, pp. 357-370.
- Marcelo García, C. *Introducción a la Formación del Profesorado*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1989.
- Marcelo, C. y Gómez, M. J. *Profesores principiantes: Problemas docentes y creencias hacia la enseñanza*. Comunicación presentada al II Symposium Nacional de Prácticas Escolares. Pontevedra, 1989.
- Marcelo García, C. (Dir.) *El primer año de enseñanza*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1991.
- Miles, M. y Huberman, A. *Qualitative data analysis*. London, Sage Pub., 1984.
- Moffett, K. *et al.* «Training and Coaching Beginning Teachers: An Antidote to Reality Shock». *Educational Leadership*, 44 (5), 1987, pp. 34-37.
- Murphy, S. C. y Huling-Austin, L. *The impact of context on the classroom lives of beginning teachers*. ERIC ED 283.780, 1987.
- Odell, S. «Induction Support of New Teachers: A Functional Approach». *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 1986, pp. 26-29.
- Pelto, P. y Pelto, G. *Anthropological research: The structure of inquiry*. Nueva York, Harcourt Brace, 1978.

- Russel, D. *Collaboration: The Key to Teacher Induction Programs*. ERIC ED 270.425, 1986.
- Smyth, W. J. *Clinical supervision-collaborative learning about teaching*. Victoria, Deakin University, 1984.
- Spradley, J. *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- Stroble, E. y Cooper, J. M. «Mentor Teachers: Coaches or Referees?». *Theory into practice*, 27 (3), 1988, pp. 231-236.
- Tabachnick, R. et al. *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA, 1982.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspective*. Comunicación presentada en la reunión anual de AERA, 1984.
- Tisher, R. «The induction of beginning teachers», en E. Hoyle and J. Megarry (Eds.), *Professional development of teachers*, London, Kogan Page, 1980, pp. 69-84.
- Veenman, S. «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research*, 54 (2), 1984, pp. 143-178.
- Vera Vila, J. *El profesor principiante*. Valencia, Promolibro, 1988.
- Villar, L. M.; Marcelo, C. y García, E. *Evaluación del Clima Institucional*. Ponencia presentada al IV Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Santiago, 1988.
- Vonk, J. H. C. «Problems of the beginning teachers». *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 1983, pp. 133-150.
- Vonk, J. H. C. y Schras, G. A. «From beginning to experienced teachers: A study of the professional development of teachers during their first four years of service». *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 1987, pp. 95-110.
- Wubbels, T. H.; Creton, H. A. y Hooymayers, H. P. «A School Based Teacher Induction Programme». *European Journal of Teacher Education*, 10 (1), 1987, pp. 81-94.
- Zimpher, N. L. *Lessons learned from implementing and induction program for inquiring professionals*. Comunicación presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA). New Orleans, 1988.
- Zimpher, N. L. y Rieger, S. R. «Mentoring Teachers: What Are The Issues?». *Theory into Practice*, 23 (3), 1988, pp. 175-182.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LO QUE SABEN DE HISTORIA NUESTROS ALUMNOS
DE BACHILLERATO

PATRICIO DE BLAS ZABALETA (*)
JOSE MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA
JULIA RODRÍGUEZ MÁRQUEZ
MARÍA JESÚS ZAERA
JOSEFA TORRES

I. INTRODUCCIÓN

Planteamiento de la investigación

Las épocas de reformas educativas suelen ser propicias para realizar balances acerca de los resultados que obtiene la educación. Aparece la preocupación por el «nivel», y muchos se preguntan si los nuevos planes no contribuirán a deteriorar un «nivel» que, se supone, se halla en permanente declive. Pocas veces, sin embargo, se ha definido qué se entiende por ese concepto y cuáles serían las medidas con arreglo a las que podría hablarse de un descenso o de una progresión.

Un grupo de jefes de seminario de historia, con motivo de las reuniones de coordinación convocadas por la inspectora Doña Carmen González, y con el apoyo de numerosos compañeros, se propuso realizar un esfuerzo por definir, en nuestro campo, esos niveles mínimos y comprobar en qué medida eran alcanzados por los alumnos que cursaban el Bachillerato. No teníamos referencia de pruebas similares para el final del Bachillerato; al contrario de lo que ocurriré respecto al final de la EGB, momento en el que los seminarios de historia de los institutos suelen aplicar pruebas iniciales. Las únicas referencias (poco optimistas, por cierto) sobre los resultados del Bachillerato las obtuvimos a través de nuestra participación en los tribunales de exámenes de los Premios Extraordinarios de Bachillerato y a través de los comentarios sobre los mismos con otros compañeros que habían participado en ellos.

(*) Profesores de Instituto de Enseñanza Media.

Existía, además, una circunstancia añadida que nos impulsaba a promover una prueba de comprobación de mínimos. En el seminario de historia se incluyen varias disciplinas: geografía, historia del arte, historia universal e historia de España, y se plantean no pocos interrogantes respecto a su enfoque y su orientación. Hay profesores, por ejemplo, que comienzan la historia de España a partir del siglo XVIII, mientras que otros lo hacen por la prehistoria y no suelen llegar al siglo XX. Algunos abordan con detalle el estudio de la geografía de España en tercero (y la geografía física en segundo), mientras que otros la dan por estudiada en cursos anteriores. Para unos, la cronología y la localización geográfica son cuestiones importantes, para otros, en cambio, estos datos no tienen demasiado interés. Casi todos coincidimos en que los programas, tal como se plantean, son inabarcables y que, de hecho, no se completan nunca.

Así las cosas, ¿qué aprenden los alumnos? ¿Se producen diferencias relevantes entre las disciplinas que se incluyen en el seminario? ¿Se presta una atención suficiente al aprendizaje de procedimientos y técnicas? ¿Hasta qué punto ha penetrado la práctica del comentario de textos, de gráficos y de imágenes en el quehacer diario? ¿Conocen los alumnos la historia más reciente?

Estos y otros muchos interrogantes, que son frecuentes en las reuniones de los seminarios, sólo pueden ser contestados con un mínimo de rigor si existen pruebas que aporten datos objetivos para pronunciarse sobre ellos. Y ante este reto nos propusimos aportar nuestra colaboración.

Por ello, nos planteamos investigar:

1. Si los alumnos han asimilado, al finalizar el BUP, una serie de conceptos básicos de geografía e historia.
2. Si existen diferencias apreciables entre los conocimientos asimilados en las diferentes disciplinas.
3. Si dichos alumnos han alcanzado el nivel adecuado en la localización geográfica.
4. El nivel alcanzado en los esquemas cronológicos.
5. Si los alumnos son capaces de interrelacionar personajes importantes con acontecimientos y épocas.
6. Si existen deficiencias importantes en los procedimientos propios del estudio histórico (análisis del comentario de textos, la interpretación de gráficas y el comentario de imágenes).
7. Si existe alguna relación entre el nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos y su entorno socioeconómico, la opción que siguen en COU o el sexo.

Somos conscientes, sin embargo, de las limitaciones del estudio que nos proponemos realizar y de que otras aportaciones posteriores deben completar dichas conclusiones. Pero, sin tratar de inmiscuirnos en campos ajenos, creemos que, dentro de la realidad en la que nos movemos, los datos que podamos extraer del presente trabajo pueden sernos de gran utilidad en la práctica docente.

El equipo se formó con los siguientes profesores de Bachillerato: Carmen Balbás, Patricio de Blas, José María González, María Antonia Loste, María Josefa Reyes, Julián Rodríguez y María Jesús Zaera.

El trabajo se ha desarrollado en tres fases. En primer lugar, la elaboración de una prueba que sirviera de medida y que incluyera, para ello, elementos de todas las disciplinas que se integraban en el seminario. En segundo lugar, la aplicación de la misma. Por último, el procesamiento de los datos y el análisis de los resultados.

En este informe se incluyen el modelo de prueba utilizado, que fue elaborado en el primer trimestre del curso 1989-90, y el análisis y el comentario de los resultados más destacables.

La prueba se pasó en el mes de febrero de 1990, y la corrección de la misma la realizó el propio equipo durante los meses de marzo y abril.

Por último, expresamos nuestro agradecimiento al CIDE por su colaboración, con especial mención de Doña Mercedes Muñoz-Repiso y de Don Jorge Torres, que nos procesaron los datos y nos orientaron en el mecanismo de informatización de todo el proceso, y a los profesores de historia que nos ayudaron a pasar las pruebas en sus respectivos centros.

Asimismo, nuestro agradecimiento a la inspectora Doña Carmen González por sus opiniones y sugerencias, sin cuya ayuda nos hubiese sido difícil realizar el presente trabajo.

II. DISEÑO Y CONFECCIÓN DE LA PRUEBA

1. *Diseño de la prueba*

Diseñar una tabla de especificaciones resultó una tarea ardua y complicada. Las dificultades y las dudas surgieron en muchos aspectos:

- a) Establecer un equilibrio entre los contenidos relativos a historia universal y de España; geografía física, descriptiva y económica; así como a historia del arte.
- b) Concretar el concepto de conocimiento «mínimo», básico en el planteamiento de la prueba.
- c) Seleccionar, ponderadamente, los distintos apartados o secciones que debieran integrar la prueba y que midiesen eficazmente los distintos aspectos que queríamos valorar.
- d) Introducir una serie de secciones en las que pudiese comprobarse el grado de conocimiento y las destrezas técnicas adquiridas por los alumnos al finalizar el Bachillerato.
- e) Valorar independientemente cada una de las secciones o, por el contrario, atenerse a unos resultados globales para toda la prueba.
- f) Plantear la prueba empleando ítems cerrados o abiertos.

Después de sucesivas reuniones, los componentes del grupo llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Identificamos los «contenidos mínimos» con aquellos que fueran fáciles de comprender, familiares para los alumnos y reiteradamente manejados a lo largo de los cursos.

2. Con respecto a las destrezas técnicas, consideramos totalmente necesario introducir en la prueba un análisis de texto histórico, una interpretación de una gráfica y un comentario de imágenes histórica y artística.
3. Dada la naturaleza de nuestra disciplina, nos pareció fundamental introducir la variante cronológica en una de las secciones.
4. Con respecto a la puntuación de la prueba, decidimos establecer una doble valoración: por un lado, el análisis sectorial y, por otro, la calificación global. También acordamos emplear el término de «conocimiento adquirido» cuando el índice de aciertos superara el 70 por 100.
5. Dado que la prueba se planteaba a partir de unos «mínimos», nos pareció oportuno diseñarla empleando ítems cerrados.
6. Con el fin de comprobar posibles errores en el planteamiento de la prueba, decidimos realizar un estudio piloto de la misma en una serie de institutos.
7. Finalmente, la prueba se calificaba con un máximo de 110 puntos y quedaba articulada en siete secciones específicas referidas a las siguientes capacidades:

SECCIONES I y II: Identificación, por selección, de conceptos de historia y geografía. Su valoración equivaldría a un 18 por 100 del total.

SECCIÓN III: Interrelación entre los hechos históricos, el tiempo histórico y el espacio geográfico. Su valoración equivaldría a un 45 por 100 del total, atendiendo a su mayor grado de dificultad.

SECCIÓN IV: Análisis y localización de un texto histórico. Su valoración equivaldría a un 5 por 100 del total.

SECCIÓN V: Localización de diez provincias en un mapa mudo de España y de diez países en un mapamundi. Su valoración equivaldría a un 18 por 100.

SECCIÓN VI: Interpretación de una gráfica económica. Su valoración equivaldría a un 3 por 100.

SECCIÓN VII: Análisis y localización de una imagen histórica y de otra artística. Su valoración equivaldría a un 10 por 100 del total.

2. *Objetivos de cada una de las secciones*

2.1. SECCIONES I y II: *Definición de términos históricos y geográficos*

Estas secciones pretenden comprobar si los alumnos han asimilado los conceptos más usuales de los temarios de geografía e historia.

La mayor dificultad que encontramos fue seleccionar, entre los numerosísimos términos posibles, los más adecuados. Tomando como referencia los términos habituales en los glosarios de los libros de texto, hicimos una distribución que nos pareció equitativa: dos términos de arte (románico e impresionismo), dos de economía (PIB y librecambismo), tres del campo de la sociología (sufragio universal, sindicatos y católicos) y el resto de fenómenos históricos significativos (Inquisición, Antiguo Régimen y descolonización).

De los términos geográficos, seleccionamos un 50 por 100 que correspondía a definiciones de geografía física que considerábamos básicas, aun siendo conscientes de que la geografía física general no está incluida en la programación del Bachillerato (viento, valle, latitud, clima, estepa). Otro 50 por 100 de los términos lo seleccionamos atendiendo a su relación con el mundo actual (UNESCO) y con la geografía humana y la económica (demografía, revolución industrial, etc.).

Los alumnos debían identificar la definición correcta entre las tres que se les proponía para cada uno de los conceptos. Se procuró que los distractores tuvieran alguna verosimilitud, ya porque recogían errores detectados en la práctica escolar (románico/romano), ya porque constituían asociaciones verbales (demografía/democracia).

2.2. SECCIÓN III: *Interrelaciones históricas*

Esta sección de historia ocupa un espacio muy importante dentro del conjunto de la prueba diseñada. Por un lado, en cuanto a su extensión, ya que abarca tres apartados distintos, con diez ítems cada uno; lo que supone un 45 por 100 del total. Por otro, en cuanto a su complejidad, ya que es la sección en la que se pone más a prueba la capacidad del alumno para interrelacionar los hechos históricos, los personajes, el tiempo y el espacio.

El objetivo de dicha sección es tratar de comprobar en qué medida el alumno es capaz de:

- Recordar hechos históricos y relacionarlos con otros hechos mediante el nexo causa-efecto o por su significado característico.
- Situar personajes históricos en las coordenadas de espacio-tiempo, estableciendo una relación entre ambas.
- Relacionar personajes históricos con algunos de sus hechos más característicos, indicando además el tiempo al que pertenecen.

La sección consta de tres partes, con dos o tres variables cada una. En cada apartado se ha tenido en cuenta tanto que estuviesen representados los diferentes períodos históricos, como que éstos fuesen lo más significativos posible.

Para corregir el error producido por el acierto debido al azar, propio de las pruebas tipo test, se ha introducido en el apartado de respuestas un número superior al de las premisas. En el apartado A se dan dos respuestas más que las premisas que han de relacionar. En los apartados B y C se oferta solamente una respuesta más.

2.3. SECCIÓN IV: *Comentario de texto*

El texto que se propone (de tan sólo 15 líneas, para facilitar una rápida lectura) contiene una descripción de las obligaciones de los siervos respecto a sus señores.

Se pretende con él valorar tanto la capacidad de análisis del alumno (identificación de los estamentos que aparecen aludidos, agrupación de las obligaciones del campesino según sus prestaciones) como la de situar el texto cronológicamente y según el tema al que se refiere.

2.4. SECCIÓN V: *Mapas*

En este apartado de localizaciones geográficas se pretende comprobar el nivel medio de los conocimientos adquiridos en el campo de la geografía descriptiva.

Hemos eliminado de nuestro planteamiento metodológico las pruebas de habilidad o destreza. Para una prueba de «mínimos», como ésta, hemos optado por un punto de partida clásico, tradicional, sin por ello caer en el terreno de lo puramente memorístico.

Con respecto al ámbito nacional se ha planteado una sencilla prueba: señalar las diez provincias que atraviesa una línea recta que, partiendo de Valencia, alcanza la provincia de La Coruña. Nada, pues, especialmente complejo aparece en esta prueba.

Para el ámbito internacional se empleó una estructura diferente: situar sobre un mapa mudo universal el número correspondiente a diez países dados. No fue fácil seleccionar estos países, teniendo en cuenta el objetivo general de exigir unos «mínimos»; por lo que se decidió elegir aquéllos en los que se combinara su posible conocimiento por los alumnos a través del temario propio de sus estudios del Bachillerato con su protagonismo en los medios de comunicación.

Países como Irán, Rumania y Vietnam respondían a este propósito. Otros como Argentina, Cuba y Colombia se plantearon para averiguar el nivel de conocimientos en torno a países ligados históricamente al nuestro. Los países africanos, de personalidad tercermundista, nos permitían valorar el conocimiento respecto del «continente negro». Por último, Suecia y la República Federal Alemana nos darían el alcance del conocimiento sobre los espacios políticos europeos.

2.5. SECCIÓN VI: *Interpretación de una gráfica*

La gráfica propuesta reflejaba la evolución de los sectores económicos (primario, secundario y terciario) desde el año 1800 en los países desarrollados.

El comentario se desglosó en dos ítems. En el primero se preguntaba por las actividades de cada uno de los sectores económicos. En el segundo se solicitaba una interpretación de la evolución reflejada en la gráfica, tanto por sectores individuales como en un sentido global.

2.6. SECCIÓN VII: *Comentario de imágenes*

Esta sección incluía dos apartados cuyo denominador común era la imagen. A través de los mismos se pretendía comprobar, por un lado, la capacidad del alumno para descomponer-analizar los distintos elementos que integraban una imagen y, por otro, la de extraer el mensaje de la misma y referirla a la época que le correspondía.

La primera imagen mostraba el interior de una fábrica textil de la primera revolución industrial. Se pedía, entre otros ítems, un análisis de los elementos que aparecían

(mujeres trabajadoras, máquinas, local-fábrica), la identificación de las condiciones de trabajo (hacinamiento, maquinismo), así como la indicación del momento histórico.

La segunda imagen mostraba una reproducción en dibujo de la Basilica de San Pedro del Vaticano, en Roma. Se pedía la identificación de los elementos arquitectónicos que aparecían (columna, frontón, cúpula, etc.), así como del estilo, la época y la función que desempeñaba el edificio.

3. *Confección de la prueba*

En una prueba tan amplia y compleja como la presente, en la que además el alumno participa libremente, su planteamiento ha de tener una estructura especial que contemple la duración y el esfuerzo que se requiere del alumno.

La prueba comienza (*Secciones I y II*) con un test abierto, sencillo, de términos muy familiares, con el fin de que el alumno inicie con cierto optimismo su realización.

La *Sección III*, de interrelaciones históricas, más compleja, exige de aquél una mayor concentración.

La *Sección IV*, de comentario de texto (fase de lectura y análisis), supone una diferente exigencia intelectual.

La *Sección V*, de cartografía, si se posee el conocimiento requerido, no entraña dificultad de realización. La *Sección VI*, de interpretación de una gráfica (prueba con claro contenido de «mínimos»), supone una continuación de la curva descendente de dificultad del test, antes de desembocar en la *Sección VII*, de comentario de imágenes, con muy escasa exigencia de redacción.

Teniendo en cuenta que la prueba estaba pensada para ser realizada en 90 minutos, la última sección debía ser de escaso esfuerzo intelectual.

Para que la prueba tuviese una entidad significativa en cuanto al muestreo, se pensó realizarla en un número cercano a los 20 centros de Bachillerato, y con un número de alumnos en torno a los mil. (Actualmente existe una población de 28.000 alumnos de Bachillerato, en el sector de la enseñanza pública, en la Comunidad de Madrid, repartidos en unos 150 centros.)

Por otra parte, interesaba abarcar el mayor número posible de zonas de Madrid para que las conclusiones reflejasen la más amplia realidad sociocultural del alumnado.

Finalmente, y después de solicitar la colaboración de otros compañeros, la prueba fue realizada por 820 alumnos en 16 institutos de Bachillerato (que se especifican en el apartado de la ficha técnica).

La elección de centros públicos para la realización de la prueba se debió a una simple cuestión operativa, ya que los profesores integrantes del grupo pertenecemos a ellos. Pero no debe olvidarse que los alumnos de COU, a quienes va dirigida, proceden, de hecho, tanto de la enseñanza pública como de la privada.

Para obtener unos perfiles más concretos, la prueba fue confeccionada teniendo en cuenta el sexo, el centro, la zona y la opción de COU: A (científico-tecnológica), B (biosanitaria), C (ciencias sociales) y D (humanística-lingüística), correspondientes a cada alumno. La combinación de estos ítems variables permitiría una mayor precisión en el análisis de los resultados.

4. *Ficha técnica. Informe sobre el análisis de la prueba*

En este informe vamos a describir los análisis estadísticos que se han realizado con los datos obtenidos en la prueba. También explicaremos la composición y las características de la muestra utilizada.

LA MUESTRA

La muestra está compuesta por 820 sujetos, estudiantes de COU en institutos públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Ante la dificultad de realizar un muestreo estadísticamente válido, dada la pluralidad de las variables consideradas (zona, opción, sexo), hemos optado por aplicar la prueba a una población numerosa. Las diversas procedencias y extracción de los componentes de la muestra, así como su elevado número, posibilitan, cuando menos, otorgar a las conclusiones y los resultados obtenidos en el estudio una cierta credibilidad que les permita constituir una buena base para reflexionar con más información (sin considerarla nunca definitiva) acerca de los temas que han motivado la realización del estudio.

Resulta imprescindible la realización de un muestreo aleatorio para obtener conclusiones estadísticamente válidas, en el caso de que se quiera avanzar en la generalización de los resultados.

En este sentido, se aplicó el cuestionario a alumnos de COU de 16 centros públicos situados en diferentes distritos y áreas de Madrid, distinguiéndose las siguientes zonas:

ZONA DE PROCEDENCIA DEL CENTRO

- Centro I
- Centro II
- Oeste
- Sur

INSTITUTOS

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| • Isabel la Católica | • Tirso de Molina |
| • Beatriz Galindo | • Cardenal Cisneros |
| • Rey Pastor | • Avenida de los Toreros |

- Majadahonda I
- Boadilla
- Móstoles
- Calderón de la Barca
- Leganés I
- Majadahonda II
- Vicálvaro
- Miguel de Cervantes
- San Juan Bautista
- Arganda II

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Todos los análisis realizados se han llevado a cabo con el paquete informático SPSS-PC (versión 4.01).

Los procedimientos de análisis efectuados han seguido, siempre en función de los objetivos del estudio, una doble finalidad muy clara:

- En primer lugar, comprobar si las cuestiones que configuraban el contenido de la prueba eran realmente controladas por los sujetos de la muestra.
- En segundo lugar, analizar las posibles diferencias de rendimiento en la prueba (y, por tanto, en el nivel de control de esos contenidos) según la adscripción de los sujetos de la muestra a estas tres variables:
 - la ZONA a la que pertenecía su centro,
 - la OPCIÓN de estudios elegida,
 - el SEXO.

En función de esos dos fines se actuó conforme a los siguientes pasos:

- Análisis de las frecuencias de puntuación en la prueba, para así obtener información acerca del rendimiento general de los sujetos y sobre su nivel de control de las distintas cuestiones:
 - de toda la prueba,
 - de cada sección de la prueba,
 - del conjunto de las secciones de geografía,
 - del conjunto de las secciones de historia.
- Análisis descriptivo de los items de la prueba y obtención de los estadísticos descriptivos básicos, con objeto de aportar mayor información sobre el nivel de adquisición concreto en las diferentes cuestiones por parte de los sujetos de la muestra.
- Realización de pruebas de significación para comprobar si existían diferencias significativas en el rendimiento de los sujetos que pudieran tener relación con las variables de clasificación de la muestra (zona, opción y sexo). Las pruebas efectuadas fueron las siguientes:
 - Con respecto a la variable *opción*, se realizaron unas pruebas de análisis de varianza, puesto que se cumplían todas las condiciones necesarias: homogeneidad, independencia y normalidad. Dichos análisis fueron efectuados en:

- la prueba completa,
 - cada sección de la prueba,
 - el conjunto de las secciones de geografía,
 - el conjunto de las secciones de historia.
- Con respecto a la variable *sexo*, se optó por realizar la prueba de diferencia de medias de la razón crítica, por cuanto el análisis de varianza sólo se puede efectuar cuando existen tres o más medias que comparar, y en este caso, únicamente existen dos: la de los hombres y la de las mujeres. Esta prueba también se realizó para todas las secciones de la prueba, igual que en el caso de la variable anterior.
- Con respecto a la variable *zona*, se optó asimismo por la prueba de análisis de varianza. Sin embargo, la diferencia obtenida no ha sido lo suficientemente significativa como para atribuir una relación entre la variable *zona* y el nivel de rendimiento de los sujetos de la muestra.
- Una vez comprobada la relación existente entre el nivel de rendimiento en la prueba y la adscripción de los sujetos a las variables *sexo* y *opción*, se buscó una información más concreta sobre la relación entre esas variables y los niveles de acierto y error en cada una de las cuestiones de la prueba. Con este fin, se llevó a cabo la prueba de *Ji cuadrado*, para comprobar si la proporción observada de aciertos y errores se apartaba significativamente de la proporción esperada o teórica. Las pruebas realizadas fueron las siguientes:
 - *Ji cuadrado* con respecto a la variable *sexo* en todas las preguntas de la prueba.
 - Lo mismo para la variable *opción*.

III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. SECCIÓN I: *Definición de términos históricos*

1.1. *Resultados globales*

	Bien (%)	Mal (%)	No contestan (%)
Inquisición	90,9	8	1,1
Impresionismo	59,6	38,5	1,8
PIB	56,5	40,7	2,8
Librecambio	85,7	12,7	1,6
Antiguo Régimen	93,5	5	1,5
Sufragio universal	97,1	2,2	0,7
Descolonización	93,7	4,8	1,6
Sindicatos	94,5	4,8	0,7
Católicos	89,6	9,8	0,6
Románico	75	22,9	2,1

Esta sección es la que ha obtenido mejores resultados en el conjunto de la prueba. Los conocimientos están adquiridos respecto a ocho de los diez términos (un

80 por 100), con un elevado grado de asimilación: siete de ellos superan el 85 por 100, hasta llegar a alcanzar un 97 por 100 el referido al sufragio universal.

Los términos peor asimilados son los económicos y artísticos (PIB, con un 56,5 por 100, e impresionismo, con un 59,6 por 100).

Los otros dos términos, que suponen el 20 por 100 de la sección, no han sido adquiridos y muestran un grado de asimilación escaso (el 56,5 y el 59,6 por 100).

Se puede afirmar que los conocimientos mejor asimilados son los que se refieren a términos históricos y sociológicos (97,1 por 100 el de sufragio universal), mientras que los conocimientos peor adquiridos son los económicos y artísticos (PIB, 56,5 por 100; impresionismo, 59,6 por 100).

Quizá esta peor adquisición de conocimientos relativos a términos artísticos pueda explicarse porque, dada la extensión de la materia de cada curso, es necesario eliminar alguna parte, y la referida a aspectos artísticos se considera de menor importancia.

1.2. *Resultados por opciones*

Los alumnos de la opción C son los que cuentan con un mayor porcentaje de aciertos en cuatro de las definiciones. Los de la opción B les siguen con un mayor porcentaje de aciertos en tres de ellas; los de la opción A obtienen un predominio de aciertos en dos.

Por el contrario, los alumnos de la opción D no destacan en los aciertos en ningún ítem.

Las únicas definiciones en las que el porcentaje de aciertos se inclina, en conjunto, hacia los grupos de letras (opciones C y D) son las de los dos términos de arte. Esto se puede explicar, quizá, porque estos alumnos tienen una asignatura específica en COU, y la prueba se les ha aplicado cuando había pasado ya el primer trimestre; lo que les proporcionaba una cierta ventaja.

1.3. *Resultados por sexos*

De los resultados de esta sección, apenas se pueden deducir diferencias. En una definición (sufragio universal), el resultado es el mismo: un 97,8 por 100 de aciertos. En cinco definiciones, el porcentaje de aciertos de la población masculina es mayor (PIB —con un 12 por 100 de diferencia— librecambio, descolonización, sindicatos e impresionismo). En cuatro es mayor el porcentaje de aciertos en la población femenina (Inquisición, Antiguo Régimen, católicos y románico).

Parece bastante significativo que los términos económicos y sociológicos recojan la mayor proporción de aciertos de los alumnos, mientras que los históricos recogen la mayor proporción de aciertos de las alumnas.

2. SECCIÓN II: *Definición de términos geográficos*

2.1. *Resultados globales*

	Bien (%)	Mal (%)	No contestan (%)
Viento	77,6	20	2,3
Valle	88,2	9	1,8
Latitud	66	30,6	3,4
Clima	81,4	16,9	1,7
Estepa	66	30	4
Democracia	96	2,9	1,1
UNESCO	81	14,1	4,9
Cultivo intensivo	81,7	15,4	2,9
Revolución industrial	94,9	4,1	1
Energía eólica	93,5	4,9	1,6

Después de la sección anterior de términos históricos, ésta es la que ha obtenido mejores resultados. Los alumnos poseen un conocimiento adquirido de ocho de los diez ítems. Solamente en dos de ellos (estepa y latitud) se reduce el nivel de aciertos, que se sitúa en un 66 por 100.

Aunque el porcentaje de respuestas correctas es algo menor que en la sección anterior, los resultados son también muy positivos.

Sin embargo, se pueden diferenciar dos tipos de conceptos que presentan distinto grado de asimilación:

- Los correspondientes a la geografía física son los peor asimilados (dos, con un 66 por 100, y el que presenta mayor porcentaje de aciertos, con un 96 por 100).
- Los de geografía humana y económica están adquiridos en un porcentaje más alto (UNESCO, con un 81 por 100, y el resto, con más del 90 por 100 —alcanzando el de demografía un 96 por 100—).

Podríamos relacionar, en esta sección, el grado de adquisición de los conocimientos con el interés de los alumnos por aquellos términos que tienen una aplicación práctica en la problemática del mundo actual.

De todas formas, no podemos olvidar que los buenos resultados de estas dos secciones se deben a su mayor facilidad dentro del conjunto de la prueba.

2.2. *Resultados por opciones*

Lo mismo que en la sección anterior, los alumnos de la opción C obtienen los mejores resultados en seis de los diez ítems, situándose muy por encima de los de las opciones A y D, que sólo alcanzan resultados más satisfactorios en dos ítems. Los de la opción B destacan en una sola definición.

En el conjunto de las dos secciones sobresalen por las respuestas correctas los alumnos de la opción C; lo que puede parecer normal, dada la relación de estos alumnos con la historia y la geografía. Sin embargo, y sorprendentemente, los alumnos de la opción D, que deberían mostrar un interés aún mayor, obtienen el menor porcentaje de definiciones acertadas.

2.3. Resultados por sexos

La población masculina destaca claramente por el porcentaje de aciertos respecto a la población femenina en ocho de los diez ítems. En algunos casos, además, existe una gran diferencia, como en las definiciones de viento (10 puntos), valle (6 puntos) o UNESCO (5,3 puntos).

3. SECCIÓN III: *Interrelaciones históricas*

3.1. *Interrelación entre dos hechos históricos*

3.1.1. Resultados globales

	Bien (%)	Mal (%)	No contestan (%)
Revolución de Octubre	43	43	14
Caída del Imperio Romano	76	12	12
Descubrimiento de América	30	46	24
Crisis de 1929	64	26	10
Concilio de Trento	70	17	13
Crisis bajomedievales	61	25	14
Revolución Francesa	72	19	9
Explosión demográfica	60	20	20
Neolítico	64	18	18
Imprenta	70	17	13

Este apartado es el que ha alcanzado los resultados más satisfactorios dentro del conjunto de la SECCIÓN III. Se supera el nivel de conocimientos adquiridos en cuatro ítems (caída del Imperio Romano, Concilio de Trento, Revolución Francesa e imprenta). Se alcanza un grado de respuestas correctas superior al 60 por 100 en cuatro ítems (crisis del 29, crisis bajomedievales, explosión demográfica y neolítico).

Los niveles de respuestas acertadas inferiores al 30 por 100 corresponden a los ítems Revolución de Octubre y descubrimiento de América.

Hay que hacer especial mención del número de respuestas nulas y/o en blanco, que en algunos ítems (descubrimiento de América) supera el 20 por 100.

Creemos que las respuestas incorrectas pueden deberse a:

- La dificultad para identificar la premisa con la respuesta propuesta por desconocimiento; así, por ejemplo, en el caso del descubrimiento de América-revolución de los precios.
- La mayor complejidad conceptual de algunas relaciones; así, por ejemplo, en la relación Revolución de Octubre-Revolución proletaria.

3.1.2. Resultados por opciones

No apreciamos grandes diferencias en los resultados conseguidos según las distintas opciones de los alumnos. La distancia entre los mejores y los peores resultados alcanzados en la mayoría de los ítems oscila entre dos y diez puntos.

Los alumnos de la opción A son los que logran mejores resultados en cuatro de los diez ítems: crisis del 29, crisis bajomedievales, Revolución Francesa y neolítico.

Los alumnos de la opción B obtienen mejores resultados en dos ítems: Revolución de Octubre e imprenta.

Los alumnos de la opción D relacionan mejor los ítems del Concilio de Trento y del descubrimiento de América.

Los alumnos de la opción C lo consiguen en el de la caída del Imperio Romano y en el de la explosión demográfica.

Teniendo en cuenta estos resultados, no podemos, pues, afirmar que la «opción» sea un elemento diferenciador significativo en este apartado.

3.1.3. Resultados por sexos

En todos los ítems del apartado, el porcentaje mayor de respuestas correctas corresponde a la población masculina, si bien las diferencias entre los porcentajes de aciertos según los sexos no presentan márgenes amplios y significativos. En algunos casos, como en los ítems del Concilio de Trento, la Revolución Francesa y la explosión demográfica, la diferencia es nula o de tan escasa magnitud que bien puede ser atribuida al azar.

El ítem que presenta una mayor disparidad de respuestas en función del sexo es el que se refiere a las crisis bajomedievales, con un 16 por 100 de aciertos favorable a la población masculina. Le siguen los ítems referidos a la Revolución de Octubre y al neolítico, con un 10 por 100, en ambos casos, de respuestas correctas a favor de los varones.

Según el análisis de los resultados obtenidos en este apartado, hay que hacer constar que las diferencias observadas en la *ratio* sexo son mayores que las surgidas en la *ratio* opción.

3.2. Interrelación de un personaje histórico con su espacio y su tiempo

3.2.1. Resultados globales

	Todo bien (%)	Época bien (%)	Lugar bien (%)	Todo mal (%)	No contestan (%)
Mahoma	19	32	40	32	16
Hammurabi	25	33	50	23	19
Trajano	13	50	38	7	17
Pericles	37	43	67	12	15
Luis XIV	43	48	77	5	13
Hernán Cortés	42	50	67	11	14
Alfonso XII	9	54	13	21	21
Fernando III	9	28	18	32	31
Carlomagno	8	22	20	38	28
Primo de Rivera	18	62	22	17	16

Nota: Las columnas de «Época bien» y «Lugar bien» acumulan los tantos por ciento de la de «Todo bien»; es decir, que dichos tantos por ciento son la suma de las respuestas correctas respecto a toda la interrelación más las respuestas parciales de dichas variables.

Los resultados obtenidos en este apartado nos demuestran el gran obstáculo que encuentran los alumnos a la hora de relacionar correctamente las variables que se les ofrece de espacio y tiempo, acusándose esta dificultad en la relación cronológica.

En ninguno de los ítems propuestos los alumnos alcanzan el nivel de conocimiento requerido. Sólo en dos ítems (Luis XIV y Hernán Cortés) las respuestas correctas superan el 40 por 100.

Sin embargo, los resultados sobre las respuestas correctas varían si analizamos la relación con una sola de las variables presentadas. Así, para la pregunta ¿qué relacionan con más facilidad, el tiempo o el espacio? la respuesta sería que les resulta más sencillo relacionar el espacio. De lo que se desprende la gran dificultad que suponen la enseñanza y el aprendizaje de la cronología.

Mientras que en tres de los ítems propuestos (Luis XIV, Pericles y Hernán Cortés), los resultados obtenidos en la relación personaje-espacio superan o se aproximan al nivel de conocimiento requerido, en la relación personaje-tiempo sólo un ítem (Primo de Rivera) se acerca relativamente a dicho nivel (62 por 100).

Hay que tener muy presente, a la hora de apreciar estos datos, la forma en que habitualmente evaluamos a nuestros alumnos respecto a estos conocimientos y/o destrezas (mediante ejes cronológicos, mapas, etc.); forma que seguramente diferirá de la aquí utilizada, por exigencias del diseño de la prueba y de su posterior valoración. Por todo ello, a la dificultad intrínseca del conocimiento evaluado habría que añadir el factor sorpresa, acrecentado por el tipo de diseño.

3.2.2. Resultados por opciones

Los alumnos de la opción B son los que alcanzan unos porcentajes mayores de relaciones correctas en todos los ítems propuestos; exceptuando el ítem de Alfonso XII, en el que son superados por los alumnos de la opción D.

Los alumnos de la opción C son los que obtienen el mayor número de ítems con respuestas incorrectas; en concreto, en ocho de ellos: Mahoma, Trajano, Pericles, Luis XIV, Alfonso XII, Fernando III, Carlomagno y Primo de Rivera.

Hay que destacar que los alumnos de la opción D alcanzan los resultados más satisfactorios en cinco ítems de la relación cronológica.

En los resultados parciales que se derivan de relacionar el personaje con el espacio geográfico son los alumnos de la opción B los que superan a los de las otras opciones en siete de los ítems propuestos.

Podemos concluir, pues, afirmando que, en este apartado, la opción sí es un claro elemento diferenciador del conocimiento medido: Los alumnos de la opción C son los que obtienen los mejores resultados.

3.2.3. Resultados por sexos

La población masculina alcanza mayores cuotas de aciertos en nueve de los diez ítems; siendo únicamente el correspondiente a Hernán Cortés aquél en el que las alumnas superan a los alumnos en las respuestas correctas.

No obstante, si analizamos las respuestas desde un punto de vista parcial, observamos que la población femenina establece de forma más satisfactoria que la población masculina las relaciones cronológicas. Esta valoración puede comprobarse en siete ítems: Trajano, Pericles, Luis XIV, Hernán Cortés, Alfonso XII, Carlomagno y Primo de Rivera.

La relación personaje-espacio la resuelve, por el contrario, de forma más correcta la población masculina.

3.3. *Interrelación de un personaje histórico con su siglo y el acontecimiento histórico que le corresponde*

3.3.1. Resultados globales

	Todo bien (%)	Época bien (%)	Hecho bien (%)	Todo mal (%)	No contestan (%)
Dolores Ibárruri	61	79	72	5	5
Alfonso X	17	19	68	22	8
Gorbachov	76	82	92	1	2
Felipe V	14	24	50	26	15

	Todo bien (%)	Época bien (%)	Hecho bien (%)	Todo mal (%)	No contestan (%)
Miguel Angel	36	42	82	7	5
Mendizábal	22	29	63	19	11
Conde-Duque de Olivares ...	13	24	43	30	16
Isabel I	13	18	59	20	17
Rousseau	35	44	71	11	9
Victoria Kent	18	22	70	10	14

Nota: En las columnas de «Época bien» y «Hecho bien», los tantos por ciento acumulan los de la columna de «Todo bien»; es decir, que dichos tantos por ciento son la suma de las respuestas correctas respecto a toda la interrelación más las respuestas parciales de las mismas.

Los resultados obtenidos en este apartado corroboran lo ya expuesto en el anterior, es decir, el gran escollo que supone para los alumnos enmarcar los personajes y los acontecimientos en unas coordenadas cronológicas. Ahora bien, los alumnos demuestran una mayor precisión al ubicar aquellos personajes que les son contemporáneos, casos de Gorbachov o Dolores Ibárruri (en ambos casos se obtienen los mejores resultados).

En el resto, las respuestas correctas demuestran que no se han adquirido los conocimientos correspondientes a las relaciones propuestas: en tres ítems (Miguel Angel, Mendizábal y Rousseau) sólo se alcanza entre un 20 y un 40 por 100 y en los cinco restantes (Alfonso X, Felipe V, Conde-Duque de Olivares, Isabel I y Victoria Kent), entre el 10 y el 20 por 100.

En el análisis de las variables, lo primero que destaca es la facilidad con la que los alumnos relacionan a los personajes con los acontecimientos propuestos: en cinco ítems (Dolores Ibárruri, Gorbachov, Miguel Angel, Rousseau y Victoria Kent) se supera el nivel de conocimiento requerido. Dos ítems (Mendizábal y Alfonso X) se hallaban muy próximos a ese nivel. Sólo en un caso (Conde-Duque de Olivares) se obtienen cuotas inferiores al 50 por 100.

En la relación cronológica, los resultados parciales obtenidos son menos satisfactorios; se alcanza el nivel de conocimiento requerido sólo en dos ítems (Dolores Ibárruri y Gorbachov). En los ocho restantes, los niveles de respuestas correctas son muy inferiores y oscilan entre el 18 por 100 (Isabel I) y el 44 por 100 (Rousseau).

3.3.2. Resultados por opciones

Los alumnos de la opción B son los que consiguen un mayor porcentaje de respuestas correctas en seis ítems (Dolores Ibárruri, Alfonso X, Gorbachov, Miguel Angel, Conde-Duque de Olivares y Rousseau), seguidos por los alumnos de la opción D que lo obtienen en tres (Felipe V, Isabel I y Victoria Kent). Los alumnos de la opción C son los que consiguen peores resultados en cinco ítems (Gorbachov, Felipe V, Mendizábal, Conde-Duque de Olivares y Rousseau).

Los resultados obtenidos por variables son los siguientes: Los alumnos de la opción D y los de la opción B se reparten al 50 por 100 las respuestas correctas en la variable referida a la cronología.

Los alumnos de la opción B son los que responden más adecuadamente, en términos absolutos, a la relación personaje-acontecimiento, superando el nivel de conocimiento requerido en cuatro de los ítems propuestos.

En resumen, puede afirmarse que la opción B es la que obtiene resultados más satisfactorios tanto en el análisis global de las relaciones como en los análisis parciales de las variables. A cierta distancia les siguen los alumnos de la opción D.

3.3.3. Resultados por sexos

En un análisis general, la población masculina supera a la femenina en las respuestas correctas; siendo las diferencias en algunos casos muy acentuadas: en el ítem de Victoria Kent los alumnos alcanzan el doble de aciertos que las alumnas.

4. SECCIÓN IV: *Comentario de texto*

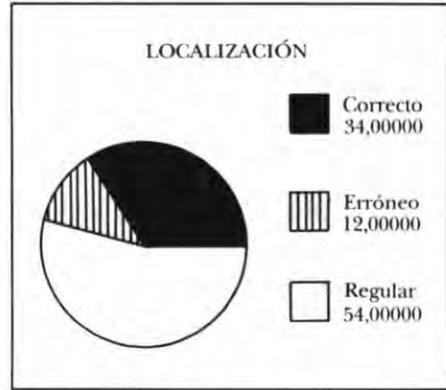
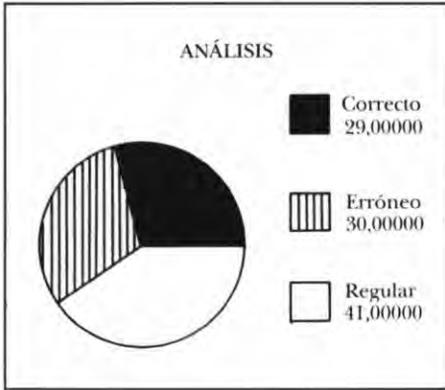
4.1. *Resultados globales*

	Bien (%)	Mal (%)	Regular (%)
Estamentos	27,2	33	39,8
Obligaciones	30,6	26	43,4
Período	34,1	12,5	53,7

El análisis de los resultados de las puntuaciones obtenidas revela que un 40 por 100 de los alumnos ha alcanzado dos puntos, o menos, de los seis que se había asignado a esta sección. Pero son más elocuentes los resultados de las respuestas por ítems. Según éstos, la población podría clasificarse en tres grupos: Un 30 por 100 aproximadamente no ha sido capaz de identificar ninguno de los elementos por los que se preguntaba (estamentos, obligaciones, etc.), alrededor de otro 30 por 100 ha identificado todos los elementos, y el 40 por 100 restante los ha identificado parcialmente. Estos resultados nos alertan sobre una insuficiente capacidad en el análisis de textos.

En cuanto a la localización temporal, los datos han sido más positivos. Sólo un 12 por 100 de los alumnos ha respondido de manera incorrecta, un 30 por 100 lo ha hecho adecuadamente, y un 53 por 100 ha respondido aproximándose a la corrección.

La diferencia por *opciones* y *sexos* no es significativa. Conviene subrayar, sin embargo, que los resultados de la población masculina son ligeramente superiores y que los alumnos de la opción D obtienen el menor número de respuestas correctas y el máximo de respuestas erróneas en dos de los tres ítems analizados.

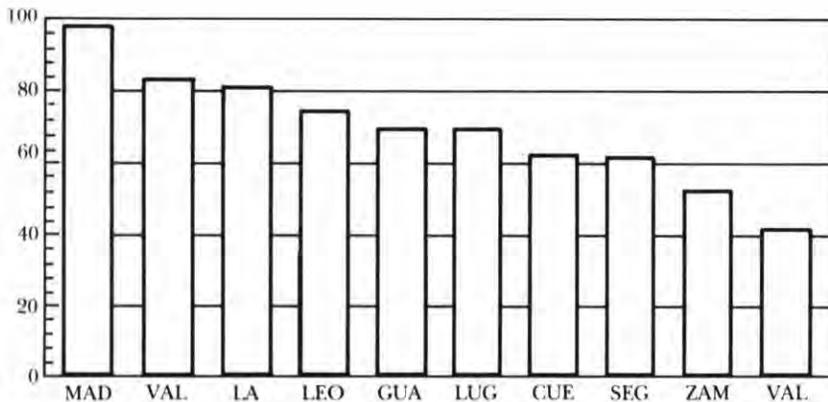


5. SECCIÓN V: Mapas

5.1. Mapa de España

5.1.1. Resultados globales

	Aciertos (%)
Madrid	98
Valencia	84
La Coruña	81
León	75
Guadalajara	70
Lugo	70
Cuenca	63
Segovia	62
Zamora	53
Valladolid	42



El análisis de los resultados nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

a) Las provincias con mayor porcentaje de respuestas en blanco son todas centrales: Segovia (10 por 100), Valladolid (15 por 100), Zamora (13 por 100) y León (11 por 100). Por el contrario, las situadas en zona costera presentan un mayor índice de respuestas contestadas (Valencia, 99 por 100; La Coruña, 97 por 100), junto con Madrid (99 por 100).

b) Sólo seis de las diez provincias propuestas alcanzan un 70 por 100 de respuestas correctas y, por lo tanto, tienen un nivel de conocimiento adquirido: Madrid (98 por 100), Valencia (84 por 100), La Coruña (81 por 100), León (75 por 100), Lugo (70 por 100) y Guadalajara (70 por 100).

Entre el 50 y el 70 por 100 de respuestas correctas alcanzan provincias como Cuenca (64 por 100), Segovia (63 por 100) y Zamora (53 por 100).

Únicamente Valladolid, con el 42 por 100 de respuestas acertadas, queda por debajo de este límite.

c) Madrid y las dos provincias costeras son las únicas que superan el 80 por 100 de respuestas correctas. La particular forma de la provincia capitalina y el emplazamiento costero parecen justificar el reconocimiento mayoritariamente positivo.

Por el contrario, dos provincias interiores, Zamora y Valladolid, son las que presentan menor identificación.

5.1.2. Resultados por opciones

La opción C es la que ofrece un mayor número de aciertos: En siete de los diez items propuestos obtienen los alumnos de esta opción los resultados correctos más altos. Los alumnos de la opción D les siguen en tres items, y los de la opción A ocupan el último lugar en siete.

5.1.3. Resultados por sexos

Los resultados de la *ratio* sexo nos muestran un dato concluyente: El componente masculino muestra un mayor conocimiento del emplazamiento de nuestras provincias.

Sólo los casos de Madrid y Lugo, y con sólo un 1 por 100 de diferencia, muestran un mayor nivel de aciertos por parte de la población femenina.

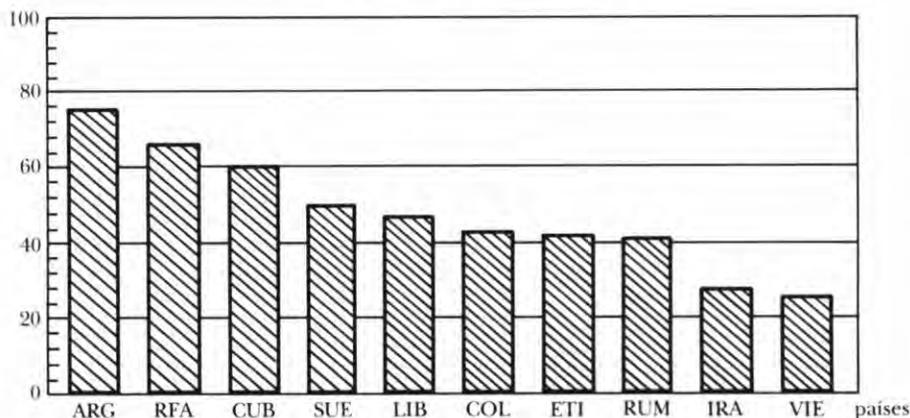
Casos concretos con más de un 10 por 100 de diferencia a favor de los alumnos, como Segovia, o con más de un 7 por 100, como Cuenca y Guadalajara, ofrecen datos para la reflexión.

5.2. *Mapamundi*

5.2.1. Resultados globales

	Aciertos (%)
Argentina	75
R. F. Alemana	66
Cuba	61
Suecia	50
Libia	47
Colombia	43
Etiopía	42
Rumanía	41
Irán	28
Vietnam	26

% DE LOCALIZACIONES ACERTADAS



El análisis de los datos nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

a) Se obtiene una constatación de las desviaciones esperadas. Sólo uno de los países que se solicitaba localizar en el mapamundi supera el 70 por 100 de aciertos (Argentina, con el 76 por 100). Los países que más se acercan al nivel de conocimiento requerido, como la R. F. Alemana, con el 66 por 100, y Cuba, con el 61 por 100, muestran ya un elevado tanto por ciento de errores.

El resto de los países se encuentra por debajo del 50 por 100 de aciertos. Entre el 40 y el 50 por 100 se sitúan Suecia (50 por 100), Libia (47 por 100), Colombia (43 por 100), Etiopía (42 por 100) y Rumania (41 por 100).

Las dos naciones asiáticas planteadas, Vietnam e Irán, pese a su actualidad política, alcanzan unos niveles de corrección realmente preocupantes, con sólo un 26 y un 28 por 100 de aciertos, respectivamente; niveles que indican la devaluación que en el Bachillerato están alcanzando los conocimientos sobre la localización geográfica.

b) Cinco de los diez items presentan más de cien respuestas en blanco; entre los que destacan, nuevamente, los dos países asiáticos: Irán, con el 30 por 100, y Vietnam, con el 86 por 100.

5.2.2. Resultados por opciones

Los resultados que presenta la *ratio* por opciones nos ofrecen un dato concluyente, pero inesperado, a la vista de los resultados proporcionados por la localización de las provincias españolas en el apartado anterior. En él pudimos comprobar el excelente nivel de respuestas acertadas que alcanzaban los alumnos de la opción C. Sin embargo, en este apartado de geografía universal, dicha opción ocupa el último lugar en ocho de los diez países propuestos.

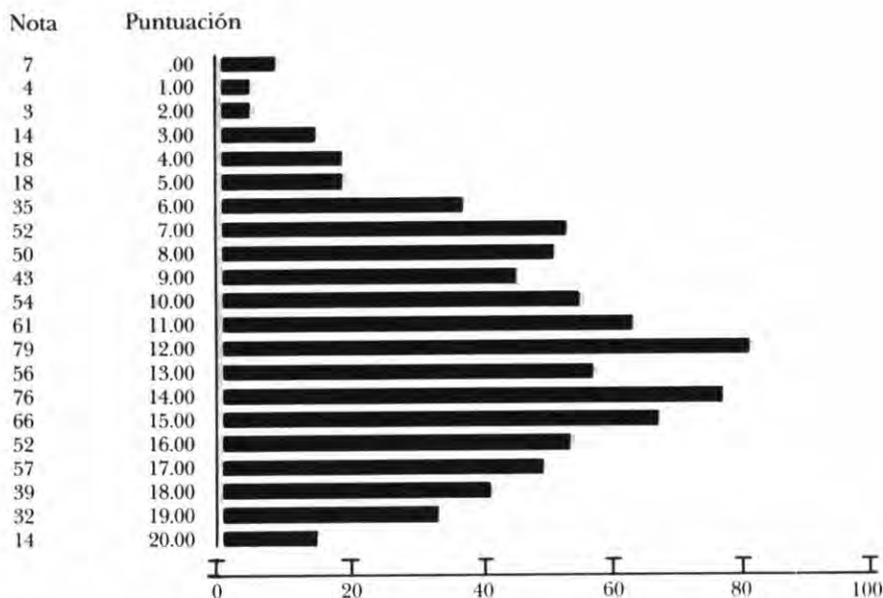
Los alumnos de la opción D ocupan el primer lugar por el número de respuestas correctas en los diez casos, llegando incluso a alcanzar, en países como la R. F. Alemana, Etiopía, Vietnam, Cuba e Irán, un porcentaje diferencial respecto a otras opciones del 15 por 100.

5.2.3. Resultados por sexos

La *ratio* sexo confirma la conclusión planteada cuando nos referimos a las provincias españolas: El alumnado masculino, en todos y cada uno de los casos, presenta un nivel de conocimiento superior al del alumnado femenino, alcanzando incluso unas diferencias de más de diez puntos en las respuestas correctas.

Estos datos quedan confirmados con el cómputo general de puntuaciones: El 48 por 100 de la población masculina alcanza el punto 70 de los 110 posibles para el conjunto global de la prueba, mientras que de la población femenina, sólo un 21 por 100 llega a esa puntuación.

Otro dato significativo del conjunto de los dos apartados nos indica que de los 820 alumnos que realizaron la prueba, sólo 14 respondieron correctamente a los 20 items propuestos, 32 alumnos lo hicieron en 19 de dichos items y 39 alumnos, en 18. Por el contrario, 250 alumnos no lograron localizar correctamente ni siquiera 10 de los 20 items de los que constaba la sección.



Histograma de frecuencias

6. SECCIÓN VI: Interpretación de gráficas

6.1. Resultados globales

	Bien (%)	Mal (%)	Regular (%)
Sectores	55,9	44,1	—
Evolución	19	42,9	38,1

Los resultados son claramente negativos. La puntuación que correspondía a la respuesta correcta en los dos ítems era de tres puntos. Sólo 119 alumnos (14 por 100 de la muestra) han alcanzado esa puntuación. Por el contrario, un 40 por 100 de los encuestados ha obtenido 0 puntos, es decir, no ha sido capaz de identificar las actividades que correspondían a cada uno de los sectores, ni ha captado la idea de la evolución que representaba el gráfico.

Sólo un 56 por 100 de los alumnos ha identificado correctamente las actividades; únicamente un 19 por 100 ha hecho una interpretación acertada de la gráfica, y un 38 por 100 ha ofrecido alguna idea parcial sobre el fenómeno reflejado.

Estos resultados indican un dominio insuficiente de este tipo de procedimiento por parte de los alumnos.

Dejando de lado el elevado porcentaje de los que ignoran, al final del Bachillerato, la clásica división en los tres sectores de la actividad económica, es demasiado bajo el tanto por ciento de los que pueden explicar por escrito, con rigor y precisión, el mensaje que transmite una representación gráfica.

6.2. Resultados por opciones

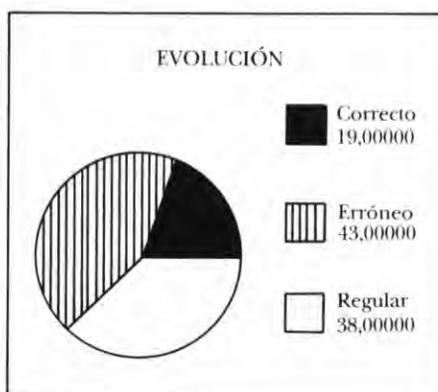
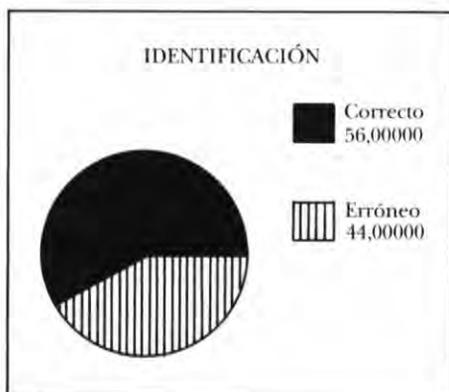
Las diferencias que se aprecian en los resultados obtenidos por los alumnos según las opciones son muy significativas. Los alumnos de la opción A obtienen los resultados más bajos en cuanto a aciertos en los dos ítems. Los alumnos de la opción B, sin embargo, son los que alcanzan los resultados más satisfactorios en el ítem correspondiente a las actividades económicas; en tanto que los alumnos de la opción D son los que obtienen unos índices más favorables en el ítem correspondiente a la evolución reflejada en la gráfica.

6.3. Resultados por sexos

Los resultados nos indican asimismo diferencias muy significativas en las respuestas correctas según se trate de población masculina o femenina; siendo aquéllos siempre favorables a la primera. Mientras que los alumnos responden correctamente en un 26 por 100, las alumnas sólo lo logran en un 13 por 100.

Este resultado se corresponde, por otra parte, con el obtenido en la respuesta al ítem en el que se pide identificar la definición de PIB. En aquel caso, un 65 por 100 de los alumnos respondía correctamente, en tanto que las alumnas lo hacían en un 52 por 100.

Estos datos parecen apuntar una mejor asimilación de los conceptos económicos por parte de la población masculina, como ya se ha ido señalando en otros apartados anteriores.



7. SECCIÓN VII: *Comentario de imagen*

7.1. *Resultados globales*

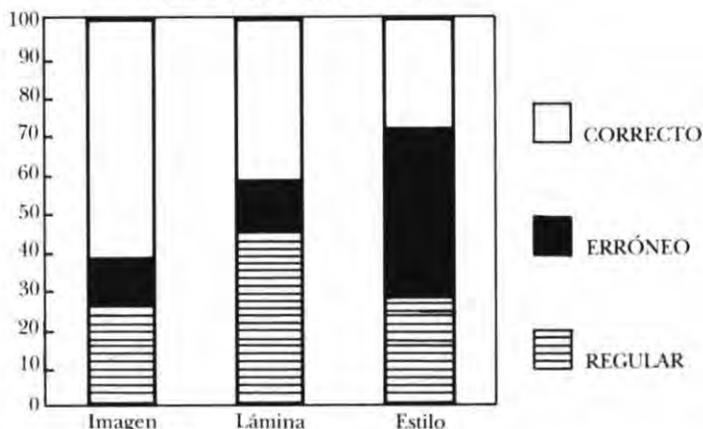
IMAGEN HISTÓRICA

	Bien (%)	Mal (%)	Regular (%)
Elementos	26,2	10,8	63
Actividad	20,6	20,9	58,5
Época	12,5	16,6	70,9

IMAGEN ARTÍSTICA

	Bien (%)	Mal (%)	Regular (%)
Elementos	45,6	10,5	43,9
Estilo	28,2	41,4	30,4
Función	69,2	30,8	—

SECCIÓN VII. ANÁLISIS IMAGEN



Los resultados permiten clasificar a los alumnos en tres grupos aproximadamente iguales: los que no han alcanzado las capacidades que pretendía la sección, los que las han alcanzado en una proporción aceptable y los que las han alcanzado plenamente.

Conviene subrayar que los items que implicaban simplemente el reconocimiento de los elementos y la capacidad de observación han sido respondidos adecuadamente

por más alumnos que aquellos que exigían la localización temporal o la identificación del estilo. Por ejemplo, en tanto que la identificación de los elementos arquitectónicos obtenía un 45 por 100 de respuestas totalmente satisfactorias (identificación de todos los elementos), la atribución del estilo y de la época la realizaba correctamente sólo un 28 por 100 de los alumnos.

Así, mientras que la enumeración de los elementos de la imagen histórica la realizaba de manera completa un 38 por 100 de los alumnos, la identificación de la época la hacía con precisión sólo un 12 por 100.

7.2. Resultados por opción

Aun cuando se producen diferencias apreciables en los índices de respuestas correctas según la opción de los alumnos, no siempre apuntan en la misma dirección.

Los alumnos de la opción B obtienen los mejores resultados en tres de los seis ítems: Identifican mejor los elementos arquitectónicos, el estilo y la época correspondientes a la Basílica de San Pedro del Vaticano y describen mejor la actividad que se desarrolla en la imagen histórica. Los alumnos de la opción C, por el contrario, son quienes obtienen los peores resultados en esos mismos ítems. Las diferencias entre ambos grupos de alumnos oscilan entre 4 y 27 puntos, a favor de los primeros.

7.3. Resultados por sexos

Aunque no se aprecian diferencias significativas, conviene anotar, en cambio, la tendencia de la población masculina a obtener puntuaciones ligeramente superiores, tanto por superar en varios enteros a la población femenina en tres de los seis ítems considerados, como por reunir esta última el porcentaje más alto en respuestas erróneas en cinco de los seis ítems de la sección.

IV. CONCLUSIONES

1. Análisis de los resultados

Puntuaciones totales

Valores	Frecuencia	%	P. M.	%	P. F.	%	Op. A	%	Op. B	%	Op. C	%	Op. D	%
0-39	47	5,7	12	3,3	35	7,7	10	5,9	15	4,2	7	8	15	7,4
40-59	271	33,1	88	23,9	183	40,5	62	36,7	112	31,2	36	41,4	60	29,4
60-89	464	56,6	232	63	232	51,4	95	56,2	211	58,8	43	49,5	115	56,3
90-Más	88	4,6	36	9,8	2	0,4	2	1,2	21	5,8	1	1,1	4	6,9

Puntuaciones extremas (en %)

	Total muestra	Alumnos	Alumnas	Op. A	Op. B	Op. C	Op. D
- 40 puntos	5,7	3,3	7,7	5,9	4,2	8	7,4
+ 90 puntos	4,6	9,8	0,4	1,2	1,8	1,1	6,9

En una prueba que se planteaba como «control de mínimos» no tiene mucho sentido fijar unas puntuaciones para el suspenso, el aprobado o el sobresaliente. En principio, todos los alumnos, o la mayoría, debían responder satisfactoriamente. Sin embargo, suele ocurrir en este tipo de evaluación —hecha después de terminar los estudios que se someten a valoración— que los resultados distan de ser los esperados oficialmente y que incluso se convierten en una llamada de atención sobre la inadecuación de los sistemas educativos que se aplican.

En nuestro caso, los resultados ofrecen aspectos positivos y lagunas preocupantes; son, en definitiva, un claroscuro que adquiere más relevancia y resulta expresivo al profundizar en detalle.

Para empezar, los resultados distan de ser negativos (catastrofistas). La puntuación máxima alcanzable —supuesta la contestación positiva a todas las cuestiones— era de 110 puntos. Sólo 47 alumnos (5,7 por 100) han obtenido menos de 40 puntos. Pero los datos tampoco resultan brillantes, pues sólo 38 alumnos (el 4,6 por 100) han conseguido 90 puntos o más.

Hay que señalar inmediatamente, en cuanto a los resultados *por sexos*, que los de la población masculina son significativamente mejores que los obtenidos por la población femenina. Si utilizamos los criterios de calificación del párrafo anterior, encontramos que los alumnos que obtienen 90 puntos o más representan casi un 10 por 100 de la población masculina, en tanto que las alumnas que alcanzan esa puntuación representan sólo el 0,4 por 100 de la población femenina.

En el extremo contrario, mientras que los alumnos que obtienen menos de 40 puntos sólo ascienden a 12 (el 3,3 por 100), las alumnas que no alcanzan 40 puntos ascienden a 35 (el 7,7 por 100). Si consideramos el tanto por ciento, de una y otra población, que supera los 60 puntos, contrasta el 72,8 por 100 de los alumnos que supera tal puntuación, frente a sólo el 51,8 por 100 de las alumnas que lo consigue. Éste es, como se ha puesto de manifiesto en el análisis por secciones, uno de los aspectos más notables que hemos encontrado.

La explicación de este hecho quizá habría que ponerla en relación con los trabajos que ha realizado John Oliver Head. Según los estudios que este autor ha desarrollado en el *King's College* de Londres sobre los aspectos cognoscitivos de las poblaciones masculina y femenina, los alumnos obtienen unos resultados más positivos en las pruebas diseñadas con ítems cerrados, mientras que las alumnas consiguen mejores resultados en las pruebas abiertas.

En cambio, no se han manifestado diferencias significativas en los resultados analizados por *zona*. Una hipótesis inicial nos hacía suponer que los alumnos de las

zonas más favorecidas desde el punto de vista socioeconómico serían también los que obtuvieran una calificación más alta, mejores resultados. No ha sido así. Entre las cuatro zonas en las que hemos agrupado los 16 institutos en los que se ha pasado la prueba, no se han detectado diferencias significativas.

Han aparecido también diferencias entre los alumnos de COU que, cuando se les pasó la prueba, estaban cursando las cuatro modalidades en las que se ha dividido recientemente este curso; es decir, según las distintas *opciones*.

Respecto a esta variable, la hipótesis de trabajo inicial era que los alumnos de las opciones D y C obtendrían resultados superiores a los de las opciones A y B. Mientras que estos últimos no tienen en COU ninguna materia histórica, aquéllos cursan historia del mundo contemporáneo y muchos, además, historia del arte. Era de esperar, por consiguiente, que los contenidos históricos estuvieran en éstos más sólidamente adquiridos en febrero del año siguiente a la finalización del Bachillerato, cuando se pasó la prueba.

La desproporción en el número de alumnos de los distintas opciones que realizaron la prueba (A = 204, B = 87, C = 359, D = 169) nos obliga a ser cautos en las conclusiones.

En todo caso, el análisis de los resultados introduce algunos matices importantes en la hipótesis inicial. Parece que, efectivamente, los alumnos de la opción A salen peor librados en casi todas las secciones de las que consta la prueba. Pero no ocurre así con los de la opción B, que disputan a los alumnos de las opciones D y C la supremacía en varias secciones y obtienen el tanto por ciento más alto de los alumnos que superan los 60 puntos de calificación (el 64,69 por 100) y el menor índice de los que no alcanzan los 40 puntos (el 4,29 por 100).

Por lo demás, los alumnos de las opciones D y C obtienen los resultados más brillantes. Por un lado, un 6,9 por 100 de los de la primera supera los 90 puntos y también las puntuaciones más bajas (un 8 por 100 no alcanza los 40 puntos).

Aun cuando estos resultados requieran ser contrastados en pruebas posteriores, todo parece indicar que la continuación en el estudio de la historia en el COU (y por lo tanto, las mayores oportunidades para la asimilación de los conceptos históricos por parte de los alumnos de las opciones D y C) apenas contrarresta la creencia general de la superior preparación de los alumnos de las opciones A y B en el Bachillerato.

Los resultados nos permiten extraer algunas *valoraciones positivas* respecto al aprendizaje de la geografía y la historia y nos alertan sobre algunas *deficiencias* importantes. Pasaremos revista brevemente a unas y otras.

a) *Aspectos positivos*

1) La asimilación de los conceptos básicos de historia y geografía constituye una buena aportación para entender el mundo que nos rodea y para proseguir estudios superiores que requieran el dominio de los mismos. Conviene señalar, sin embargo, que los conceptos relativos a economía (PIB, sectores económicos) e historia del arte

(impresionismo, románico) se han asimilado en menor medida que los conceptos de historia y geografía: un 58 por 100 en el concepto PIB, un 60 por 100 en el de impresionismo, frente al 95 por 100 de aciertos en el concepto de Antiguo Régimen o un 98 por 100 en el de sufragio universal.

2) También resulta aceptable el grado de asimilación de los acontecimientos históricos más relevantes. En general, un elevado porcentaje de alumnos relaciona bien —identifica correctamente— las circunstancias que contribuyen al desarrollo de los acontecimientos, sus repercusiones más notorias o los rasgos definitorios de esos acontecimientos.

3) La localización geográfica en mapas mudos es satisfactoria en lo que se refiere a España. Los alumnos no han tenido grandes dificultades en situar las provincias españolas, con alguna excepción (Valladolid ha sido correctamente localizada por un 60 por 100).

No resulta, en cambio, aceptable la localización de países en un mapamundi. Más de la mitad de los alumnos no ha sabido situar acertadamente naciones como Rumania, Irán, Etiopía o Vietnam; naciones que, en algún caso, han sido objeto de atención constante de los medios de información. Lo cual puede interpretarse, además, como síntoma del escaso interés por los acontecimientos internacionales y/o de una desconexión entre el trabajo en clase y el acontecer diario.

b) *Lagunas principales*

1) La cronología, tal como revelan numerosos estudios empíricos, sigue siendo el caballo de batalla del aprendizaje histórico. Muchos alumnos no son capaces de identificar los siglos en los que se han producido acontecimientos relevantes o en los que han vivido personajes importantes de la historia de España y de la historia mundial.

En efecto, menos de un 25 por 100 de los alumnos, por ejemplo, ha aportado el dato correspondiente a los siglos en los que vivieron Alfonso X, el Sabio (sólo un 19 por 100 logró situarlo correctamente), Felipe V (23 por 100) y el Conde-Duque de Olivares (24 por 100). Mendizábal, con el 29 por 100, obtenía algún acierto más.

Todo esto implica, dada la forma de plantear los ítems, que tampoco conocen los siglos en los que se produjeron las Cantigas, los Decretos de Nueva Planta en Cataluña o la Desamortización.

Este dato nos invita a reflexionar, una vez más, sobre el relativo desinterés por la cronología que ha invadido la práctica de la clase de historia en los últimos años.

2) Existen deficiencias importantes en los *procedimientos* propios del estudio histórico. Aun cuando se ha insistido mucho en los últimos años en el comentario de textos históricos y en el análisis de documentos, la prueba ha revelado una muy escasa capacidad de los alumnos en estos procedimientos. Aproximadamente un 30 por 100 no ha identificado, ni siquiera parcialmente, los estamentos a los que aludía el texto, ni las obligaciones de los campesinos.

Especialmente preocupante es el mal resultado en el comentario de la gráfica sobre la evolución de la población activa, que ha realizado mal un 40 por 100 de los alumnos.

Esto nos advierte, probablemente, que el empleo de este tipo de recursos o no es tan habitual como se pregona o se realiza de manera superficial.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, I. «La Enseñanza Secundaria de las Ciencias ante la década de los 90. ¿Es necesaria la reforma?». *Revista de Educación*, 278, septiembre-diciembre, 1985.
- Aguirre, I.; Guzmán, D. y Franco, I. *Las pruebas de Selectividad de la UAM*. CIDE, 1984.
- Alvira, F. y Alonso, J. *Pruebas específicas para la evaluación de la Reforma de las E. Medias*. Pruebas realizadas por encargo del CIDE, 1984-1985.
- CIDE. *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias I y II*. Madrid, CIDE, 1988 y 1990, respectivamente.
- De Landsheere, G. *Los tests de instrucción*. Barcelona, Ed. Oikos Tau, 1978.
- Goríng, P. A. *Manual de mediciones y evaluación*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973.
- Gronlund, N. E. *Medición y evaluación de la enseñanza*. México, Ed. Pax, 1971.
- *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México, Ed. Trillas.
- Lafourcade, P. D. *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973.
- Morales Vallejo, P. *Evaluación del rendimiento académico*. INCIE, 1975.
- Popham, W. J. *Educational Evaluation*. Englewood Cliff, New Jersey, Prentice-Hall, 1975.
- Prueba realizada de Matemáticas (Estadística y Cálculo), Física, Química y Biología a una muestra de alumnos de la UAM, cinco meses después de superado el COU y las Pruebas de acceso.* [Los conocimientos asimilados por un 80 por 100 de la muestra oscilan entre un 14 por 100 (química) y un 20 por 100 (matemáticas). El tanto por ciento de la muestra que supera el 80 por 100 de lo preguntado se encuentra entre un 1,8 por 100 en matemáticas (estadística) y el 27 por 100 en biología.]
- Thorndike, R. L. y Magen, E. *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México, Ed. Trillas, 1970.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS NÚMEROS (*)

GRUPO ANAGA (**)

INTRODUCCIÓN

Los números juegan un papel central en la enseñanza de las matemáticas y de todas las ciencias, incluidas las sociales. Sin embargo, la experiencia cotidiana de los profesores pone en evidencia que el aprendizaje de los números obtiene poco éxito. Podemos decir que la enseñanza de las matemáticas y, en particular, la de los números alcanzan un alto fracaso escolar, tanto desde el punto de vista de los índices de suspensos, como desde la perspectiva de un aprendizaje útil (en el sentido de las matemáticas como instrumento y también como disciplina formadora de cualidades intelectuales).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los números está plagado de importantes dificultades y las investigaciones acerca de este problema son numerosas, constituyendo una de las fértiles líneas de investigación que se desarrollan sobre la enseñanza de las matemáticas.

Uno de los aspectos que, a nuestro juicio, no ha sido suficientemente estudiado es la determinación de lo que realmente los alumnos llegan a conocer tras el proceso de aprendizaje y cuáles son las dificultades principales que surgen a lo largo de la enseñanza de los números. En esta línea se encuentra nuestro *Estudio sobre el aprendizaje de los números en las Enseñanzas Básica y Media* (Grupo Anaga, 1989-1990); en adelante nos referiremos a él de forma abreviada con la denominación de *Estudio*.

(*) Este trabajo forma parte de un proyecto seleccionado en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1988, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia y financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa de ese Ministerio.

(**) Dirección: Antonio Martínón. Coordinación: Teresa Vázquez, Ana A. Pérez, Justo Fernández, Juan R. Rojas, José M. Álamo y M. Dolores Sauret. Realización: Además de los anteriores, Catalina D. García, Francisca García, Emilio M. Hernández, Isabel Ledesma, M. Carmen Manrique, Juan M. Moreno, M. Mercedes Paniagua, Pedro S. Perestelo, M. Dolores Prieto, M. Ángeles Rodríguez, M. Teresa Sánchez y M. Luisa Torres.

Algunas investigaciones previas abordan esta cuestión, pero de forma parcial, y no llegan a cubrir todos los niveles educativos ni todos los objetivos propios de la enseñanza de los números. Trabajos anteriores a nuestro *Estudio* desarrollados en Canarias (el mismo ámbito geográfico que el nuestro) son los siguientes: Afonso Martín y otros, 1986; Balbuena y Pérez, 1982; Bonilla y otros, 1979; Hernández Domínguez y otros, 1986; Molina y Martínón, 1982.

En nuestro *Estudio* nos propusimos analizar el aprendizaje de los números desde Primero de la Enseñanza General Básica (EGB) hasta Primero del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP). Se trataba de conocer, con precisión, qué sabían y qué no sabían los alumnos, así como de detectar cuáles eran las dificultades que se les presentaban. Se excluyeron los números complejos. Los sistemas numéricos que se estudian son, por lo tanto, los naturales, racionales no negativos, enteros, racionales y reales. Para ello decidimos realizar una amplia encuesta entre los alumnos y estudiar los resultados de la misma.

Debemos mencionar que se han tenido en cuenta numerosos trabajos, además de los citados anteriormente. Entre ellos destacamos los siguientes: Behr y otros, 1984; Bell, 1986; Bezuska y Kenney, 1983; Comas i Mongay, 1986; Fischbein, 1985; Gascón Pérez, 1985; Grisvard y Leonard, 1983; Grossman, 1983; Grupo Cero, 1984; Kilian y otros, 1980; Laing y Meyer, 1982; Lamarca, 1985; Leonard y Grisvard, 1981; Lessen y Cumbland, 1984; Maraschini y Mayer, 1983; Mialaret, 1977; Palacios y Ron, 1986; Perret, 1985; Rico y Sáenz, 1982; Roseman, 1985; Siders y otros, 1985.

Basándonos en los datos de nuestro *Estudio*, hemos desarrollado posteriormente diversos trabajos: Díaz, 1990; Fernández, 1990; Martínón y Sauret, 1990; Perestelo, 1990; Pérez y Torres, 1990; Vázquez y Álamo, 1990.

En este artículo presentamos la metodología de nuestro *Estudio* y ofrecemos las conclusiones que tienen carácter general, y a las que habría que añadir otras muchas particulares.

METODOLOGÍA

Se resume a continuación la metodología utilizada. Una amplia exposición se encuentra en el capítulo 1 del *Estudio*.

Objetivos operativos

Nuestra primera tarea consistió en la elaboración de un listado con los contenidos acerca de los números, desde Primero de EGB a Primero de BUP. Estos contenidos se redactaron en forma de *objetivos operativos*; es decir, lo que, a nuestro juicio, constituían las *unidades básicas del aprendizaje*, detalladas al máximo, o los *items* en los que se podía dividir el aprendizaje.

La confección de una relación de tales objetivos operativos se nos presentó llena de escollos, dado el carácter difuso de la propia idea de *objetivo operativo*. Desde un comienzo fuimos conscientes de que cualquier relación de *objetivos operativos* era dis-

cutible, y realmente fue muy discutida entre nosotros mismos. Casi siempre permaneció la duda acerca de si un determinado *objetivo operativo* debía dividirse en varios o si, por el contrario, debían agruparse varios en uno solo.

Un ejemplo ilustrará mejor lo que decimos. Los objetivos operativos que redactamos correspondientes a la escritura de números naturales en Primero de EGB fueron los siguientes:

Escribir un número del 0 al 9.

Escribir un número del 10 al 99, sin 0.

Escribir un número del 10 al 99, con 0.

Resulta razonable plantearse si, en lugar de los dos últimos *objetivos operativos*, debían haberse incluido los nueve siguientes:

Escribir un número del 10 al 19.

Escribir un número del 20 al 29.

... ..

Escribir un número del 80 al 89.

Escribir un número del 90 al 99.

Los resultados obtenidos permiten ahora valorar, con cierto rigor, lo acertado de haber considerado un cierto conocimiento como *objetivo operativo*. Continuando con el mismo ejemplo, se ha puesto de manifiesto en el *Estudio* que algunos alumnos confunden los números de la forma *sesenta* y ... con los de la forma *setenta* y ...; por lo que, a la hora de redactar los *objetivos operativos*, esto debió haberse tenido en cuenta, de manera que se hubiera podido apreciar con más detalle las dificultades que los alumnos tenían en el aprendizaje.

Se redactaron en total 1.025 *objetivos operativos*, que fueron sometidos a cuatro grandes clasificaciones:

- 1) Según el *nivel*: Primero de EGB, Segundo de EGB, ..., Octavo de EGB y Primero de BUP.
- 2) Según el *sistema numérico*: naturales, racionales no negativos, enteros, racionales y reales.
- 3) Según el *tema*: conjunto, suma, diferencia, producto, división, potenciación, radicación, divisibilidad y orden y representación gráfica.
- 4) Según el *subtema*.

Ejercicios y pruebas

Para cada *objetivo operativo* se redactaron *ejercicios* (uno o varios, según los casos), que se propusieron a los alumnos para su resolución. Estos *ejercicios* han supuesto, en muchos casos, lo que podríamos denominar *subobjetivos operativos*.

Si en la bibliografía que se ha manejado existían ejercicios adecuados para cierto objetivo operativo, han sido éstos los elegidos.

El número de ejercicios propuestos a los alumnos fue de 1.592. Los *ejercicios* se agruparon en *pruebas* y éstas se pasaron a los alumnos del nivel inmediatamente superior al que correspondían los *objetivos operativos*.

Las *pruebas* se pasaron, para su resolución por parte de los alumnos, en distintos centros de enseñanza. En total colaboraron 60 centros, en su mayoría, situados en el área metropolitana de la isla de Tenerife (municipios de Santa Cruz de Tenerife y La Laguna), aunque también hubo centros de zonas rurales y de otras islas del archipiélago de Canarias.

Cada prueba se pasó entre cinco y ocho centros diferentes, procurando siempre que la elección de los centros para cada una de las pruebas garantizara una cierta variedad geográfica y, consecuentemente, económica y social. Cada pregunta fue respondida por un número de alumnos que oscilaba entre 83 y 229.

A continuación se indica el número de pruebas pasadas en cada uno de los niveles, los números de centros y alumnos que participaron; señalándose también las edades aproximadas de la mayoría de los alumnos.

Nivel	Número de pruebas	Número de alumnos	Número de centros	Edad aprox. de alumnos
Segundo de EGB	12	1.071	24	7-8
Tercero de EGB	9	1.162	26	8-9
Cuarto de EGB	25	1.197	31	9-10
Quinto de EGB	23	1.568	27	10-11
Sexto de EGB	7	2.008	31	11-12
Séptimo de EGB	20	1.570	29	12-13
Octavo de EGB	14	1.555	33	13-14
Primero de BUP	17	2.939	21	14-15
Segundo de BUP	17	1.281	18	15-16

Corrección de las pruebas

La corrección de los ejercicios se efectuó con el criterio de *bien* (1) o *mal* (0), sin considerar otras calificaciones. El procedimiento fue el siguiente:

1) Los profesores responsables de un ciclo fijaron criterios de corrección para cada ejercicio. Luego corrigieron las pruebas y sumaron los aciertos de cada ejercicio por grupo de alumnos.

2) Los coordinadores del trabajo revisaron, mediante una muestra, las correcciones y las sumas de los aciertos de cada ejercicio por grupo de alumnos.

3) Posteriormente, las sumas de los aciertos de cada ejercicio, por grupo de alumnos, se trataron mediante un programa informático, y se obtuvieron los resultados para cada ejercicio.

Obtención de conclusiones

Una vez conseguidos los resultados totales para cada uno de los ejercicios, se inició la fase de obtención de conclusiones.

En primer lugar, cada grupo de profesores (por ciclos educativos) estudió los porcentajes de aciertos obtenidos y elaboró con ellos los *Primeros Informes de Conclusiones*.

Se contrastaron los distintos *Primeros Informes de Conclusiones* y con ellos se elaboró un *Segundo Informe de Conclusiones*, en el que la metodología de exposición fue idéntica para todos los niveles.

La redacción de este *Segundo Informe de Conclusiones* se hizo atendiendo a los siguientes aspectos: conjuntos numéricos, significado y propiedades de las operaciones, cálculo, problemas, algoritmo, divisibilidad, orden y representación gráfica. Una versión, mejorada y sintetizada, del *Segundo Informe de Conclusiones* constituye el capítulo 2 del *Estudio*.

El *Segundo Informe de Conclusiones* fue discutido en el *Primer Seminario sobre el Aprendizaje de los Números*, organizado por nosotros, en el que participaron 56 de los profesores que colaboraron en la aplicación de las pruebas a sus alumnos.

Teniendo en cuenta el *Segundo Informe de Conclusiones* y los resultados del *Primer Seminario sobre el Aprendizaje de los Números*, se redactó el *Informe Definitivo de Conclusiones*, que constituyen los capítulos 3 a 11 del *Estudio*.

CONCLUSIONES GENERALES

Se obtuvo multitud de conclusiones. Aquí presentamos aquellas que tienen un carácter general y que resultan, a nuestro juicio, las más interesantes.

El progresivo empeoramiento del aprendizaje

Podemos resumir esta primera conclusión diciendo que los alumnos aprenden menos a medida que aumenta el nivel educativo en el que se encuentran. Fijando la atención en los niveles extremos, los alumnos de Primero de EGB aprenden casi todo lo que se les enseña, mientras que los de Primero de BUP aprenden muy poco. Aunque ésta es la tendencia general, debe señalarse que, a la hora de analizar los datos, surgen excepciones, como ahora se verá. Los porcentajes medios de aciertos por alumno para cada nivel fueron los siguientes:

Nivel	Aciertos (%)
Segundo de EGB	80
Tercero de EGB	73
Cuarto de EGB	68

Nivel	Aciertos (%)
Quinto de EGB	58
Sexto de EGB	43
Séptimo de EGB	48
Octavo de EGB	57
Primero de BUP	52
Segundo de BUP	42

Se puede apreciar que, en general, los porcentajes van disminuyendo. Del 80 por 100 de Segundo de EGB se desciende progresivamente hasta el 43 por 100 de Sexto de EGB; pero al llegar a Séptimo de EGB, el porcentaje aumenta en relación al nivel anterior, y vuelve a subir en Octavo de EGB; aunque a partir de aquí decrece de nuevo en Primero y Segundo de BUP, hasta llegar al 42 por 100.

Lo anterior tiene diversas explicaciones: A medida que aumenta el nivel, los contenidos crecen en dificultad. También se puede argumentar que el aprendizaje de las matemáticas tiene carácter acumulativo, de manera que las deficiencias de un nivel se multiplican en los niveles superiores. Por otro lado, no podemos olvidar que una mayor abstracción lleva consigo una disminución del interés en la mayoría de los alumnos.

En el trabajo de Perestelo (1990) se encuentra un más amplio análisis de lo comentado en esta sección.

La asimetría en el aprendizaje

A lo largo de todos los niveles de EGB y BUP se detecta un fenómeno en la enseñanza de las matemáticas, particularmente en la de los números, que hemos denominado *asimetría en el aprendizaje*. Esta situación de *asimetría* se presenta en temas muy variados. Presentamos ahora varios ejemplos que corresponden a diferentes tipos de *asimetría*.

Hay operaciones con los números que tienen más de un significado, y ocurre que estos significados alcanzan un aprendizaje desigual. Veamos un ejemplo que aclare la idea. El cociente de la división entera de a entre b tiene dos significados, aunque en el aprendizaje no se ponen de manifiesto con igual intensidad:

1. El significado de *número de grupos* que aparecen al repartir a objetos en grupos de tamaño b .
2. El significado de *tamaño de cada grupo* al repartir a objetos en b grupos de igual tamaño.

El siguiente problema corresponde al significado de *número de grupos*:

«Cuento 18 ruedas de bicicleta. ¿Cuántas bicicletas hay?»

Este otro enunciado corresponde al significado de *tamaño de cada grupo*:

«He comprado 5 bombones por 45 pts. ¿Cuánto cuesta un bombón?»

En los problemas propuestos a los alumnos de 4.º y 5.º de EGB, los porcentajes de aciertos se sitúan en los intervalos que se indican en el siguiente cuadro:

Nivel	Número de grupos (%)	Tamaño del grupo (%)
4.º EGB	57-67	72-82
5.º EGB	28-41	24-74

Concluimos que los dos significados de la división tienen un aprendizaje asimétrico, en el sentido de que los alumnos conocen y manejan mejor el segundo significado.

Hay cierto tipo de procesos en los que puede considerarse inverso uno del otro, de modo que los resultados que obtienen los alumnos son diferentes en uno y otro proceso. Ejemplos de este tipo de procesos son: la *lectura/escritura* de números y la *representación/lectura* de números en una recta.

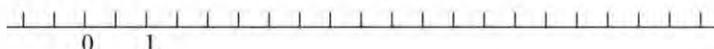
La *lectura* (escribir con palabras un número dado con cifras) y la *escritura* (escribir con cifras un número dado con palabras) de números naturales arrojan resultados diferentes, tal como se pone de manifiesto en el siguiente cuadro:

Nivel	Escritura (%)	Lectura (%)
2.º EGB	79-85	85-96
3.º EGB	74-83	85-95
4.º EGB	34-92	81-97
5.º EGB	66-90	69-92

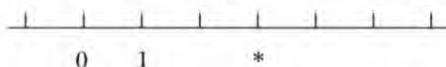
Por lo tanto, es más difícil la *escritura* que la *lectura* de números naturales. Otros resultados permiten afirmar que también es más difícil la *escritura* que la *lectura* de decimales con parte entera nula. Por el contrario, es más difícil la *lectura* que la *escritura* de decimales con parte entera no nula.

La *representación* de números sobre una recta, en la que se han señalado un origen y una unidad, arroja mayores porcentajes de aciertos que la *lectura* de un número ya representado. Por ejemplo, a los alumnos de 4.º de EGB se les plantearon los siguientes ejercicios:

«Representa sobre la recta el número 3.»



«Escribe el número cuya representación gráfica es la marcada con *.»



A los alumnos de 5.º de EGB se les propuso la resolución de ejercicios similares, pero con fracciones. Los resultados fueron los siguientes:

Ejercicio	4.º EGB (%)	5.º EGB (%)
Representar un número	80	8-57
Leer un número representado	39	0-19

En los casos de operaciones conmutativas ocurre, en cierto tipo de cálculos, que los resultados dependen del orden en el que se den los elementos que intervienen. Veamos tres ejemplos.

A los alumnos de 7.º de EGB se les propuso el cálculo de la suma de un número natural más una fracción. Según el orden de los sumandos, los resultados fueron los siguientes:

Orden de sumandos	Aciertos (%)
Natural + fracción	26
Fracción + natural	44

Se concluye que es más difícil para los alumnos el cálculo del tipo *natural + fracción* que el del tipo *fracción + natural*.

La lectura de igualdades no se asimila de la misma manera en los dos sentidos. Por ejemplo, la igualdad que relaciona la potencia de exponente natural con el producto de factores iguales, $a^n = a \cdot a \cdot \dots \cdot a$ (*n veces*), es comprendida de manera asimétrica. He aquí los ejercicios propuestos a los alumnos de 1.º de BUP, con sus correspondientes porcentajes de acierto:

Ejercicio	Aciertos (%)	Ejercicio	Aciertos (%)
$(1/3)^4 =$	49	$\frac{9}{4} \cdot \frac{9}{4} \cdot \frac{9}{4} =$	60
$(-7/8)^6 =$	43	$\frac{-8}{27} \cdot \frac{-8}{27} =$	44
$2,9^3 =$	69	$0,71 \cdot 0,71 \cdot 0,71 \cdot 0,71 =$	84
$(-0,65)^5 =$	38	$(-38,6) \cdot (-38,6) \cdot (-38,6) =$	73

Son sensiblemente mejores los resultados al escribir un producto de factores iguales como potencia que al escribir una potencia como producto de factores iguales.

También se produce *asimetría* en la lectura de equivalencias. Si se considera la equivalencia $\sqrt[n]{a} = b \Leftrightarrow b^n = a$ ($a \geq 0, b \geq 0$), resulta que es más difícil transformar potencias en sus equivalentes radicales (45 por 100 de aciertos) que convertir radicales en sus correspondientes potencias (54 por 100 de aciertos).

La *asimetría* se manifiesta de manera especialmente clara con las *nociones duales* en algún sentido. Así ocurre con las de *doble/mitad* y *triple/tercio*; también con los conceptos derivados de la divisibilidad (*múltiplo/divisor*) y del orden (*creciente/decreciente*).

En 4.º de EGB se preguntó por el doble, el triple, la mitad y el tercio de un número natural dado. Igualmente se hizo con los alumnos de 7.º de EGB, pero preguntándoles sobre una fracción dada. Los porcentajes de aciertos fueron los siguientes:

Nivel	Doble (%)	Triple (%)	Mitad (%)	Tercio (%)
4.º EGB	48	10	34	4
7.º EGB	42	14	21	12

Se observa que se obtienen mejores resultados al preguntar acerca del *doble* que al hacerlo sobre la *mitad*. De forma análoga son mejores los resultados sobre el *triple* que sobre el *tercio*.

A los alumnos de 7.º de EGB se les plantearon diversas cuestiones relacionadas con las nociones de *múltiplo* y *divisor*; concretamente, cuestiones de los siguientes tipos:

«Elegir de entre varios números los que sean *múltiplo/divisor* de uno dado.»

«Escribir un *múltiplo/divisor* de un número dado.»

«Saber que un número es *múltiplo/divisor* de sí mismo.»

«Escribir los *primeros/todos los múltiplos/divisores* de un número dado.»

Los resultados a las anteriores preguntas se situaron en los intervalos que se indican, según se refiera a los conceptos de *múltiplo* o *divisor*:

Concepto	Acieros (%)
Múltiplo	33-78
Divisor	41-97

Puede observarse que son mejores los resultados relativos a las cuestiones sobre los *divisores* que los relativos a los *múltiplos*. Otros resultados permiten concluir que los alumnos conocen más y trabajan mejor la noción de *mínimo común múltiplo* que la de *máximo común divisor*.

También aparece *asimetría* en cuestiones relacionadas con el orden. A los alumnos de 2.º, 3.º y 4.º de EGB se les preguntaron cuestiones de los siguientes tipos:

«Dado un natural, escribir el siguiente/anterior.»

«Dados dos, tres o cuatro naturales, escribir el mayor/menor.»

«Ordenar un conjunto de naturales en orden creciente/decreciente.»

«Escribir los naturales, entre dos, en orden creciente/decreciente.»

Los porcentajes de aciertos se sitúan en los intervalos que se indican:

	2.º EGB (%)	3.º EGB (%)	4.º EGB (%)
Orden creciente	77-98	74-82	62-79
Orden decreciente	53-95	62-73	46-77

Queda puesto de manifiesto que las nociones asociadas al *orden creciente* obtienen mejores resultados que las correspondientes al *orden decreciente*.

Una más detallada exposición sobre la *asimetría* se encuentra en Martínón, Sauret y Grupo Anaga (1990).

La automatización de las respuestas

Los alumnos no suelen leer los enunciados de los ejercicios, sino que se limitan a una visión de los mismos con objeto de «catalogarlos» y aplicar el correspondiente automatismo de respuesta. Aclaremos esto con los dos ejemplos siguientes:

En aquellos problemas en los que sólo se pide *indicar la operación*, la mayoría de los alumnos efectúa cálculos.

Había varios ejercicios, relacionados con el orden, en los que se pedía comparar dos números sin hacer cálculos; pese a lo cual, buena parte de los alumnos los efectuó.

La comprensión de los conceptos operacionales

En general, la comprensión de los conceptos es deficiente. Particularmente lo es la comprensión del significado de algunas de las operaciones. Buena parte de los alumnos no concibe una expresión como $2 + 3$ como *un* número, sino como *dos* números.

En lo relativo a la suma, el conocimiento del símbolo «+» es alto, ya que las respuestas correctas sobre este particular están en un 85-86 por 100 entre los alumnos de 2.º de EGB. Los resultados obtenidos en la resolución de problemas, en los cursos que se indican, son los siguientes:

Nivel	(%)
2.º EGB	68-86
3.º EGB	68-86
4.º EGB	63-87

Podemos concluir que los alumnos tienen una aceptable comprensión de la noción de suma.

En lo que se refiere a la diferencia, se ha detectado una insuficiente maduración del significado del símbolo « \Rightarrow » en los primeros niveles de la EGB.

La resolución de problemas obtuvo porcentajes de acierto en los intervalos que se indican a continuación:

Nivel	(%)
2.º EGB	55-79
3.º EGB	49-75
4.º EGB	19-58

En relación con el producto, observamos que para los alumnos de 3.º de EGB es alto el conocimiento del símbolo « \times » (93 por 100), pero bajo su conocimiento de que el producto es una suma de números iguales (24-28 por 100). La resolución de problemas obtuvo los siguientes intervalos de aciertos:

Nivel	(%)
3.º EGB	67-75
4.º EGB	44-87

La noción de división reviste especial dificultad; así se refleja en el bajo conocimiento de que $a:b$ significa el número de grupos que aparecen al hacer el reparto de a en grupos de tamaño b y también el tamaño de cada grupo al hacer el reparto de a en b grupos de igual tamaño. Los alumnos de 4.º de EGB tuvieron porcentajes de aciertos, en este tipo de problemas, entre el 57 y el 82 por 100.

La noción de radicación está llena de confusiones. Por un lado, no se distingue entre las nociones de raíz y radical. Por otro lado, no se sabe que no existen raíces cuadradas reales de números negativos (sobre este particular, ver Martínón y otros, 1990).

En Díaz y Grupo Anaga (1990) se desarrollan más ampliamente estas consideraciones.

La singularidad del cero

Observamos que existen dificultades con el cero en la lectura y la escritura de números, en los cálculos sencillos con operaciones y en los algoritmos.

En general, los alumnos de 2.º a 5.º de EGB realizan bien los ejercicios de *escritura* y *lectura* de números naturales, aunque cometen errores cuando aparece la cifra cero. En Grupo Cero (1984) se estudia esta dificultad y se concluye que desaparece con el avance del aprendizaje. Un ejemplo típico de los errores cometidos es el siguiente: Escriben 5.720.817 por cinco millones setenta y dos mil ochocientos diecisiete.

En la *escritura* de números decimales es mayor el porcentaje de aciertos si la parte entera es no nula que si es nula. En la *lectura* se produce la situación contraria. Con *parte entera no nula*, los peores porcentajes se obtienen cuando hay ceros en la parte decimal, y tanto en la *escritura* como en la *lectura*. Con *parte entera nula*, no hay diferencia si la parte decimal contiene, o no, la cifra 0. He aquí los datos obtenidos:

	Sin 0 en parte decimal (%)	Con 0 en parte decimal (%)
<i>Escritura</i>		
parte entera nula	45-59	43-60
parte entera no nula	70-80	56-74
<i>Lectura</i>		
parte entera nula	48-86	52-80
parte entera no nula	43-76	35-52

Merece destacar el bajo conocimiento que tienen los alumnos de que el cero como última cifra decimal es superfluo. Los alumnos de 5.º de EGB obtuvieron el 54 por 100 de aciertos en el siguiente ejercicio:

Rodea con un círculo las parejas que sean iguales:

70,2 7,02 0,71 0,710
2,5 2,05 3,4 3,40

El 76 por 100 de los alumnos de 2.º de BUP desconoce que la división entre 0 no está definida. Wheeler y Fegali (1983) obtuvieron también bajos porcentajes de aciertos al presentar seis divisiones del tipo $a/0$ ($a \neq 0$) a 52 personas que se preparaban para ser profesores de Enseñanza Básica. Como indican dichos autores, el origen de algunas dificultades de los alumnos puede ser la confusión de sus profesores. También Mariotti (1986) relata una experiencia similar. Las divisiones del tipo $0/a$ ($a \neq 0$) alcanzan entre los alumnos de 2.º de BUP mejores porcentajes de aciertos (64 por 100), aunque no óptimos.

En el cálculo de potencias, los peores porcentajes se obtienen para el exponente nulo, si bien parece que en 2.º de BUP ya es sabido que $a^0 = 1$ ($a \neq 0$). La noción de

que 0^0 no está definido obtuvo un resultado bajísimo (13 por 100). Hacemos notar que Gagnaire (1984) se inclina por considerar $0^0 = 1$.

Finalmente, el 0 también es un problema en los algoritmos. Por ejemplo, en las divisiones entre naturales aparecen importantes dificultades si la cifra 0 está en el cociente o si es nulo el cociente; tal como puede observarse en la siguiente tabla, que corresponde a los porcentajes de aciertos de alumnos de 4.º de EGB (divisor de una cifra):

	(%)
Cociente nulo	42-85
Cociente con cifra 0	50-81
Cociente sin cifra 0	63-88

Por otra parte, la división entre decimales y la unidad seguida de ceros presenta mayor dificultad si el decimal tiene parte entera nula que si no la tiene.

Se produce una situación de *asimetría* relacionada con el 0. A partir de la igualdad $a + 0 = a$ se pueden plantear dos tipos de ejercicios que obtienen resultados diferentes: Se encuentra mayor dificultad si se pide completar $a + _ = a$ o $_ + a = a$, que si se trata de completar $_ + 0 = a$ ó $0 + _ = a$. He aquí los resultados obtenidos por los alumnos de 7.º y 8.º de EGB y de 1.º de BUP:

Nivel	$a + _ = a$ o $_ + a = a$ (%)	$_ + 0 = a$ ó $0 + _ = a$ (%)
7.º EGB	48	86
8.º EGB	76	96
1.º BUP	49	77

En relación con la igualdad $a \times 0 = 0$ se advierte una mayor dificultad en completar $a \times 0 = _$ que en completar $a \times _ = 0$; tal como se pone en evidencia en el siguiente cuadro:

	Aciertos (%)
$a \times 0 = _$	58
$a \times _ = 0$	86

Una amplia exposición sobre este asunto se encuentra en Pérez, Torres y Grupo Anaga (1990).

Las fracciones y los decimales

La enseñanza de los números racionales no negativos se inicia de forma casi simultánea con las fracciones y los números decimales. Sin embargo, pocos son los alumnos que identifican el conjunto de las fracciones con el de los números que tienen un desarrollo decimal finito o periódico.

En casi todos los tipos de ejercicios se pone de manifiesto que a los alumnos les resulta más difícil el trabajo con fracciones que con decimales. Por ejemplo, encuentran dificultades en la suma de fracciones sencillas, y los porcentajes de aciertos en problemas que presentan datos en forma de fracción son sensiblemente inferiores a los que se obtienen en los problemas que ofrecen datos en forma decimal. Quizá resulte procedente reconsiderar la presencia de las fracciones en la Enseñanza Básica.

La lectura y la escritura de números

En la *escritura* de números (escribir con cifras un número dado con palabras) y en la *lectura* de números (escribir con palabras un número escrito con cifras) se observan dificultades que tienen su origen en el mal conocimiento de las reglas de escritura y lectura.

Se ha detectado cierta confusión con el subíndice (₁) de millón; así ocurre que algunos alumnos lo interpretan como una cifra más. También ocurre que se confunden la *coma decimal*, para la que siempre hemos usado el símbolo de *coma superior* ('), y el *punto de mil* (.). Por otro lado, se usan mezclas de las diversas formas que suelen utilizarse para leer un número escrito en forma decimal.

Las normas sobre escritura de números contenidas en el *Sistema Internacional de Unidades SI* (1974) son totalmente desconocidas por los alumnos y los profesores.

La terminología

En general, la terminología es mal conocida, especialmente porque se produce cierta confusión de términos.

Los términos *suma* y *sumando* no son dominados por los alumnos de los primeros niveles de EGB, y aproximadamente la mitad de los alumnos de los cursos iniciales de BUP desconoce el significado del término *opuesto*.

Muy pocos alumnos conocen los términos *diferencia*, *sustraendo* y *minuendo*; existe confusión entre estos dos últimos términos.

No se conocen los términos *producto* y *factor*. Hay menor conocimiento del término *triple* que del *doble*, y menor también del *cuádruple* que del *triple*.

En lo que se refiere a la división hay una cierta confusión entre los términos *dividendo* y *divisor*. Existe una dificultad mayor en conocer las nociones de *mitad* y *tercio* que en conocer las de *doble* y *triple*, respectivamente; lo que constituye un ejemplo de asimetría en el aprendizaje.

En la potenciación se produce una cierta confusión entre los términos *exponente* y *base*.

Las expresiones literales

En las expresiones literales aparecen ciertas dificultades. Los resultados con sumas literales son medios o bajos. Los alumnos de Segundo de BUP, por ejemplo, tienen dificultades para decidir si es cierta o falsa la expresión $a - (b + c) = a - b - c$. Las igualdades en forma literal en las que aparecen sumas, diferencias, productos y cocientes son mal conocidas.

La jerarquía de las operaciones y los paréntesis

Hay ciertas dificultades en los cálculos con una sola operación; pero las principales se encuentran cuando se ha de efectuar un cálculo en el que intervienen varias operaciones o en el que aparecen paréntesis, aunque intervengan números pequeños y los cálculos sean sencillos. Con una sola operación, aparecen dificultades en el cálculo de la suma de dos enteros negativos y en el de las expresiones de la forma $a + (b + c)$ y $(a + b) + c$. Si intervienen varias operaciones, surgen graves dificultades; tal como ocurre en ejercicios del tipo $a + b - c$ y $a - b + c$.

Se encuentran dificultades en la lectura de expresiones escritas *en horizontal*, como, por ejemplo, $8 + 6 : 3$; posiblemente por no estar habituados los alumnos a ellas.

El principal problema radica en el desconocimiento de la *jerarquía de las operaciones* y en el correcto uso de los paréntesis. Pocos alumnos realizan bien un cálculo si el orden en el que aparecen los números difiere del orden en el que se deben realizar los cálculos.

Aparece una clara dificultad con los paréntesis, especialmente si delante de ellos aparece un « \leftarrow ».

Los problemas

No queda claro que la presencia de ilustraciones ayude al alumno a resolver un problema. Puede afirmarse, por el contrario, que una mala ilustración puede inducir a error; de forma que las ilustraciones pueden convertirse en una dificultad, en lugar de ser una ayuda.

La forma del enunciado juega un papel importante. Se obtienen mejores resultados cuando primero se describe la situación y luego se pregunta que cuando se procede de forma inversa.

El contexto del problema es también de gran importancia, de manera que si es extraño a las vivencias del alumno, se obtienen peores resultados.

Asimismo tiene importancia la terminología que se utiliza, y ello, en dos direcciones. Por un lado, si se emplean términos que los alumnos no comprenden bien, se obtienen porcentajes de aciertos bajos. Por otro lado, la presencia de términos que sugieran una operación puede confundir al alumno. Por ejemplo, la aparición en los enunciados de expresiones con la palabra *más* induce a pensar que se trata de una suma, y algo similar ocurre en expresiones con la palabra *menos*. Igualmente en los problemas en los que aparece una división, las dificultades son mayores si no se emplea el término *repartir*.

En las operaciones de suma, diferencia, producto y cociente se han obtenido siempre mejores resultados cuando los datos del problema estaban expresados en forma decimal que cuando lo estaban en forma de fracción.

En general, los problemas en los que intervienen varias operaciones ofrecen mayor dificultad al alumno que aquellos otros en los que sólo aparece una operación.

Sorprendentemente, en los últimos cursos de la EGB no se obtienen peores resultados en problemas literales que en problemas numéricos. En BUP, sin embargo, aparece una elevada dificultad en los problemas que presentan los datos en forma literal.

Los algoritmos

Una primera dificultad en la aplicación de los algoritmos se presenta en conocer la correcta colocación de los términos; de tal forma que se obtienen peores resultados si los términos de la operación se dan *en horizontal* (por ejemplo, $43 + 765$) que cuando se dan colocados *en vertical*, para aplicar directamente el algoritmo, como ocurre en

$$\begin{array}{r} 43 \\ + 765 \\ \hline \end{array}$$

La dificultad, lógicamente, aumenta si además hay que *llevarse*. La variedad de las dificultades es grande. Resaltamos ahora las que son comunes a varias operaciones: cuando los términos no tienen el mismo número de cifras, cuando hay términos naturales y decimales (o fraccionarios), o cuando uno de los términos es el número 0.

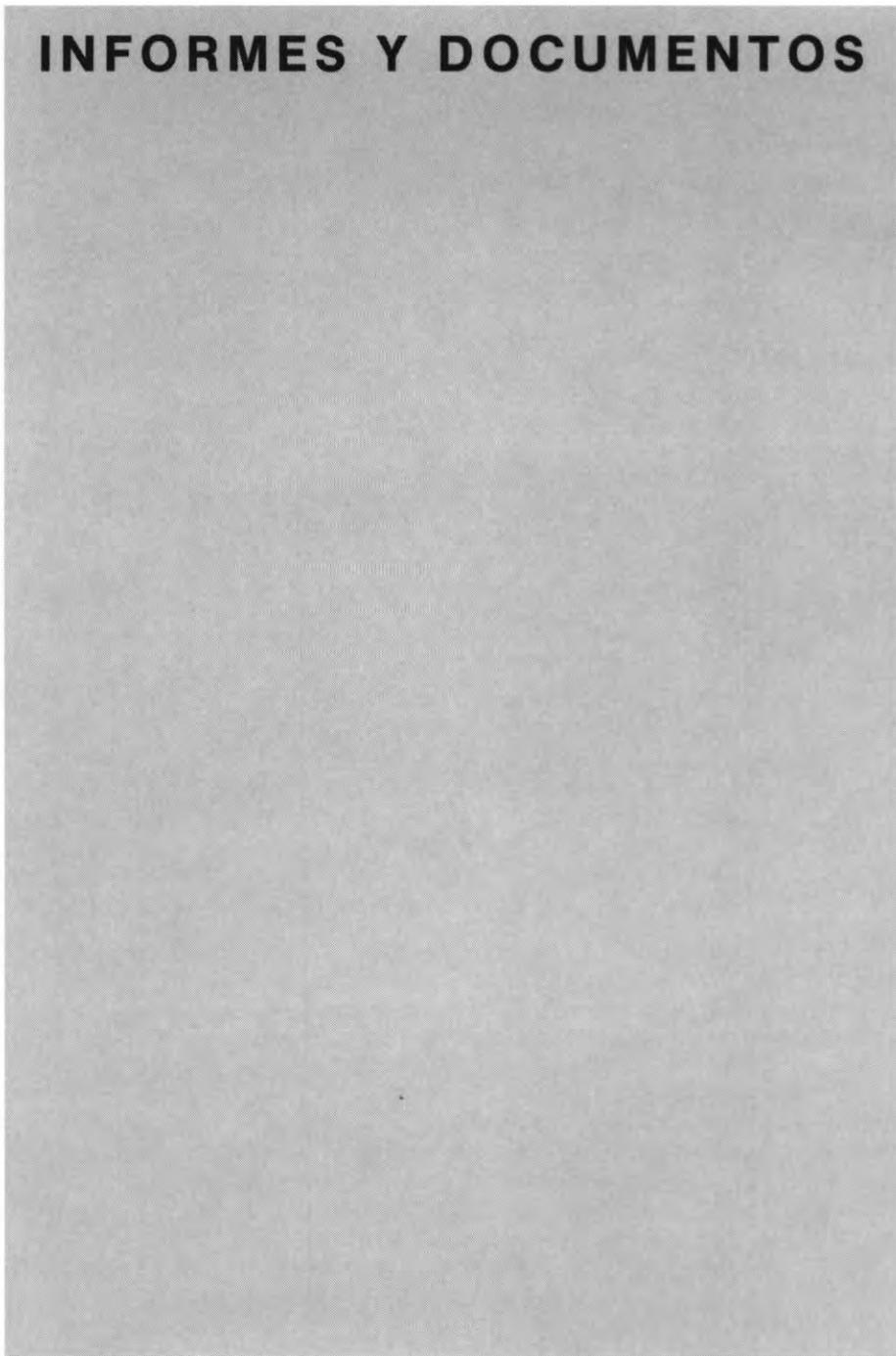
BIBLIOGRAFÍA

- Afonso Martín, M. C.; Hernández Domínguez, J.; Palarea Medina, M. M. y Socas Robayna, M. «Experiencia didáctica: Resolución de problemas interesantes y poco frecuentes en la EGB». *Números*, 13, 1986, pp. 35-48.
- Balbuena Castellano, L. y Pérez Hernández, A. A. «Investigación sobre el nivel matemático en 3.º de BUP». *Números*, 2, 1982, pp. 85-94.
- Behr, M. J.; Wachsmuth, I.; Post, T. R. y Lesh, R. «Order and equivalence of rational numbers: A clinical teaching experiment». *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, 1984, pp. 323-341.

- Bell, A. «Enseñanza por diagnóstico. Algunos problemas sobre números enteros». *Enseñanza de las Ciencias*, 4, 1986, pp. 199-208.
- Bezuszka, S. J. y Kenney, M. J. «Challenges for enriching the curriculum: Arithmetics and number theory». *Mathematics Teacher*, 76, 1983, pp. 250-252.
- Bonilla Paz, B.; González de Santa Cruz, A. y García, J. C. «Investigación sobre el nivel matemático en 1.º de BUP». *Boletín de la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas*, 2, 1979, pp. 10-19.
- Comas i Mongay, M. D. «Autocontrol y comportamiento: Efectividad de las técnicas autoinstruccionales en el aprendizaje de las operaciones aritméticas». *Enseñanza de las Ciencias*, 4, 1986, pp. 23-29.
- Comisión Nacional de Metrología y Metrotecnia. *Sistema Internacional de Unidades SI*. Madrid, Presidencia del Gobierno, 1974.
- Díaz, F. y Grupo Anaga. «La comprensión de los conceptos numéricos». *I Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Sevilla, 1990.
- Fernández, J. y Grupo Anaga. «La influencia de la edad en el aprendizaje de los números». *X Jornadas de la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas «Isaac Newton»*. Las Palmas de Gran Canaria, 1990.
- Fischbein, E.; Deri, M.; Nello, M. S. y Marino, M. S. «The role of implicit models in solving verbal problems in multiplication and division». *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 1985, pp. 3-17.
- Gagnaire, P. «0⁰ existe! je l'ai rencontré». *Bulletin de L'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public*, 346, 1984, pp. 624-626.
- Gascón Pérez, J. «El aprendizaje de la resolución de problemas de planteo algebraico». *Enseñanza de las Ciencias*, 3, 1985, pp. 18-27.
- Grisvard, C. y Léonard, F. «Résurgence de règles implicites dans la comparaison de nombres décimaux». *Bulletin de L'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public*, 340, 1983, pp. 450-459.
- Grossman, A. S. «Decimal notation: An important research findings». *Arithmetic Teacher*, 30, 1983, pp. 32-33.
- Grupo Anaga. *Estudio sobre el aprendizaje de los números en las Enseñanzas Básica y Media*. Santa Cruz de Tenerife, 3 volúmenes, 1989-1990.
- Crupo Cero. *De 12 a 16. Un proyecto de curriculum de matemáticas*. Valencia, 1984.
- Hernández Domínguez, J.; Afonso Martín, M. C.; Palarea Medina, M. M. y Socas Robayna, M. M. «Propuesta didáctica sobre resolución de problemas de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones en la EGB». *Números*, 13, 1986, pp. 13-34.
- Kilian, L.; Cahill, E.; Ryan, C.; Sutherland, D. y Tacetta, D. «Errors that are common in multiplication». *Arithmetic Teacher*, 27, 1980, pp. 22-25.
- Laing, R. A. y Meyer, R. A. «Transitional division algorithms?». *Arithmetic Teacher*, 29, 1982, pp. 10-12.
- Lamarca Paris, J. M. «Una investigación del aprendizaje del cálculo aritmético». *Enseñanza de las Ciencias*, 3, 1985, pp. 121-130.

- Léonard, F. y Grisvard, C. «Sur des règles implicites utilisées dans la comparaison de nombres décimaux positifs». *Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public*, 327, 1981, pp. 47-60.
- Lessen, E. y Cumbland, C. «Alternatives for teaching multiplication facts». *Arithmetic Teacher*, 31, 1984, pp. 46-48.
- Maraschini, W. y Mayer, G. «Una indagine sui fattori che influenzano le abilità di calcolo». *L'Educazione Matematica*, 2, 1983, pp. 31-40.
- Mariotti, M. A. «Lo zero è un problema». *L'Educazione Matematica*, 3, 1986, pp. 263-277.
- Martinón, A.; Pérez, A. A.; Sauret, M. D. y Vázquez, T. «Nota sobre radicales y raíces». *Números*, 20, 1990, pp. 25-35.
- Martinón, A.; Sauret, M. D. y Grupo Anaga. «La asimetría en el aprendizaje de las matemáticas». *I Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Sevilla, 1990.
- Mialaret, G. *Las Matemáticas. Cómo se aprenden, cómo se enseñan*. Madrid, Pablo del Río Editor, 1977.
- Molina Iglesias, C. y Martinón Cejas, A. «Reflexiones sobre la didáctica de los números». *Números*, 1, 1982, pp. 17-34.
- Palacios, M. C. y Ron, M. «La prueba de exploración inicial como diagnóstico de dificultades». *Apuntes de Educación (Naturaleza y Matemáticas)*, 22, 1986, pp. 4-7.
- Perstelo, P. S. y Grupo Anaga. «La comprensión de los conceptos numéricos». *I Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Sevilla, 1990.
- Pérez, A. A.; Torres, M. L. y Grupo Anaga. «La singularidad del cero en el aprendizaje de los números». *I Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Sevilla, 1990.
- Perret, J.-F. «Evaluation et évaluations». *Math École*, 118, 1985, pp. 2-8.
- Rico, L. y Sáenz, O. «El concepto de fracción en el ciclo medio». *Apuntes de Educación (Naturaleza y Matemáticas)*, 6, 1982, pp. 11-14.
- Roseman, L. «Ten essential concepts for remediation in mathematics». *Mathematics Teacher*, 78, 1985, pp. 502-507.
- Siders, J. A.; Siders, J. Z. y Wilson, R. M. «A screening procedure to identify children having difficulties in arithmetic». *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 1985, pp. 356-363.
- Vázquez, T.; Álamo, J. M. y Grupo Anaga. «Sobre el aprendizaje del orden». *I Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Sevilla, 1990.
- Wheeler, M. M. y Feghali, I. «Much ado about nothing: Preservice elementary school teachers' concept of zero». *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 1983, pp. 147-155.

INFORMES Y DOCUMENTOS



INFORMES Y DOCUMENTOS

EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA (V y VI)

GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO»
DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (*)

5. LA ENSEÑANZA SUPERIOR

5.1. *Panorama sinóptico de su estructura*

La enseñanza superior en la República Federal de Alemania presenta dos estratos diferentes por su nivel: uno más elevado, que comprende las alrededor de 120 escuelas superiores científicas, y otro inferior, integrado por unas 120 escuelas técnicas superiores. Al área de las escuelas superiores científicas pertenecen no sólo las universidades y las universidades politécnicas, sino también 29 escuelas superiores de bellas artes, 16 facultades teológicas, 8 escuelas de magisterio, las dos universidades del ejército en Munich y Hamburgo y 7 universidades integradas, en las que se cursan estudios de nivel tanto universitario como técnico-superior. Los 24 centros internos de la Administración pública, en los que se forman los funcionarios del Estado, pertenecen al área de las escuelas técnicas superiores (datos correspondientes al semestre de verano de 1989). Sólo 39 del total de los 240 centros de estudios superiores son privados, generalmente eclesiásticos, y predominan entre ellos las facultades teológicas y las escuelas sociales.

Todas las escuelas superiores sin excepción (tanto da si son instituciones de derecho privado como si lo son de derecho público) están sujetas a la inspección estatal y son financiadas con recursos públicos. Los derechos de matrícula para los estudiantes, que ya en los años cincuenta y sesenta eran relativamente bajos, quedaron reducidos a un mínimo simbólico a comienzos de la década de los setenta. Aunque los ministros de cultura de los respectivos *Länder* detentan exclusivamente la inspección jurídica de las escuelas superiores científicas, las escuelas técnicas superiores se hallan sometidas también a una supervisión técnica estatal.

(*) Miembros del grupo: Jürgen Baumert, Jochen Fuchs, Diether Hopf, Helmut Köhler, Beate Kraus, Lothar Krappmann, Achim Leschinsky, Jens Naumann, Peter Martin Roeder, Luitgard Trommer.

El personal de los centros estatales de enseñanza superior pertenece al cuerpo de funcionarios y empleados de la Administración pública de los dieciséis Estados federados que integran la República Federal de Alemania. Alrededor del 95 por 100 de los gastos totales de dichos centros corre a cargo de los *Länder*; siendo cubierto el resto por el gobierno federal, cuyas aportaciones van destinadas primordialmente a programas de construcción de edificios e instalaciones, así como al fomento de la investigación y a becas de estudios.

Junto a los órganos de los *Länder* a los que competen las funciones de resolución, planificación y supervisión en asuntos de enseñanza superior, existen otros cuatro gremios importantes encargados de la coordinación, en el nivel federal, de la política universitaria (cfr. el cap. 2 de esta serie):

- La *Conferencia Permanente de Ministros de Cultura* (KMK), en funciones desde 1945, que actúa con independencia total del gobierno federal. Las resoluciones de la KMK han de ser tomadas necesariamente por unanimidad y, para ser llevadas a la práctica, precisan de la aprobación de los respectivos gobiernos y parlamentos regionales.
- La *Comisión Mixta Bund-Länder* (BLK) para la planificación educativa y el fomento de la investigación, que, tras una enmienda constitucional de 1969, se hace cargo de la coordinación, en el nivel administrativo, entre el gobierno federal y los gobiernos regionales.
- El *Consejo Científico*, creado en 1957, integrado por una comisión administrativa en la que están representadas las correspondientes administraciones técnicas de la Federación y de los Estados federados y una comisión científica formada por influyentes representantes de las universidades. El Consejo Científico observa la marcha actual del sistema de enseñanza superior y elabora planes y perspectivas estratégicas de desarrollo.
- La *Junta de Rectores de Universidad* (WRK), que puede ser definida como la corporación representativa de los intereses de los rectores de universidades y escuelas técnicas superiores frente a los órganos estatales y a la opinión pública. (A su vez, los rectores de las escuelas técnicas superiores están organizados en una junta independiente cuya influencia no pasa de ser muy limitada.)

La universidad, con sus tradiciones de antiguo y el prestigio social relativamente alto de sus titulados, sigue constituyendo todavía el núcleo capital de la enseñanza superior y, al mismo tiempo, el tipo de centro que más decisivamente influye en la estructura de la misma. Las universidades se orientan aún hoy según los valores tradicionales de la «libertad académica» y de la «unidad de investigación y enseñanza». No obstante, esta orientación vinculante para todas las universidades no se traduce en modo alguno en una organización uniforme de los estudios, sino que se pueden apreciar notables divergencias de una carrera a otra: en medicina o en ingeniería existe, por regla general, una planificación temporal de los estudios extremadamente detallada, mientras que en filología, en ciencias de la cultura, en ciencias sociales y en psicología, la reglamentación al respecto es más bien laxa. También de una universidad a otra se dan grandes diferencias en cuanto a la organización de idénticas especialidades. De modo que el concepto de «libertad académica» continúa deparando tanto a profesores como a estudiantes posibilidades muy amplias no sólo en la configuración de los estudios, sino también en la elección del lugar donde cursarlos y hasta de los examinadores. Una estructura escalonada de los cursos, al estilo de la que se da en los países anglosajones, con una rígida reglamentación temporal y de contenido de los estudios en el nivel de *undergraduate* y otra relativamente más flexible en el nivel de *graduate*, no ha podido abrirse paso todavía en ninguna

disciplina de las escuelas superiores científicas. El reverso de esta situación consiste en una media muy alta en la duración de los estudios: en las universidades ha pasado de 6,9 (1977) a 7,6 años (1986).

Las escuelas técnicas superiores (FHS) fueron creadas a comienzos de los años setenta como instituciones sucesoras de las tradicionales escuelas de ingenieros y de las escuelas profesionales superiores. Fueron concebidas a propósito como centros con una referencia inmediata a la práctica, que, a diferencia de las escuelas superiores científicas, se dedicarían a una determinada especialidad o a un pequeño grupo de especialidades (asistencia social, administración, ingeniería). Las más importantes desde el punto de vista cuantitativo son las de orientación politécnica, que acaparan el 50 por 100 de los estudiantes de este nivel; las escuelas superiores de asistencia social y de economía registran un 26 por 100 y las de administración, un 11 por 100. Más del 80 por 100 de todas las escuelas técnicas superiores no llegan a albergar 5.000 estudiantes, de forma que son mucho más pequeñas que las escuelas superiores científicas, de las que casi dos tercios tienen entre 5.000 y 35.000, y seis pasan incluso de los 35.000 estudiantes.

Las carreras de las escuelas técnicas superiores están rigurosamente reglamentadas. La duración media de los estudios (excepción hecha de las escuelas administrativas) ha pasado de 3,8 (1977) a 4,6 años (1986). Los certificados obtenidos en dichas escuelas dan derecho a estudiar la especialidad correspondiente en una universidad; siendo convalidados, por regla general, algunos semestres. El personal científico de las escuelas técnicas superiores no disfruta de todos los privilegios académicos: Su número de clases obligatorias (16 horas semanales) es el doble del exigido a los profesores de universidad; la investigación no es un elemento formal, protegido y fomentado de su actividad; las plazas de asistentes científicos son extremadamente escasas; no se pueden conceder títulos académicos superiores, y la autonomía en la gestión es restringida.

Los estudiantes universitarios y los de escuelas técnicas superiores se distinguen entre sí por toda una serie de características socioculturales. Así, por ejemplo, los estudiantes de escuelas superiores científicas presentan una heterogeneidad en cuanto a su procedencia social bastante más pronunciada que la de los estudiantes de escuelas técnicas superiores. Todos los estratos y capas sociales están representados en ambos tipos de escuelas, pero el porcentaje de estudiantes de origen obrero es bastante más bajo en las universidades (sólo un 10 por 100 de los principiantes, frente a un 19 por 100 en las escuelas técnicas superiores). A tenor de estos datos brutos, la selectividad social de las escuelas superiores ha sufrido evidentes oscilaciones en el decurso de los últimos veinte años. La proporción de hijos de obreros entre los nuevos matriculados alcanzó su punto más alto en 1975 (un 15 por 100 en las universidades y un 28 por 100 en las escuelas técnicas superiores), bajando luego sin interrupción hasta volver a situarse en 1985 al porcentaje más o menos de los años sesenta. Si no se utiliza el porcentaje correspondiente a los que empiezan los estudios como medida de la selectividad social, sino las frecuencias relativas en la población estudiantil, entonces alcanzan los estudiantes procedentes de familias obreras unos porcentajes todavía más bajos. En 1988 inició los estudios en universidades y escuelas técnicas superiores sólo un 8 por 100 de los hijos de obreros; mientras que los hijos de empleados alcanzaron un 32 por 100, los de profesionales autónomos un 36 por 100 y los de funcionarios públicos un 49 por 100.

A primera vista parece que las escuelas técnicas superiores, con una tasa de estudiantes de sexo femenino del 29 por 100, son un «feudo masculino» más fuerte que las universidades, cuya proporción de mujeres llega al 41 por 100. Pero no debe olvidarse el diferente peso específico que tienen las distintas disciplinas en ambos tipos de instituciones, ni tampoco la sustancial heterogeneidad todavía existente en cuanto a las preferencias de cada uno de los sexos. Por ejemplo, en las escuelas técnicas superiores no se pueden cursar estudios de magisterio, que desde hace varias décadas resultan especialmente atractivos a las mujeres; por otro lado, las carreras de ingeniería, en las que la proporción de mujeres sigue siendo aún hoy de sólo un 12 por 100, absorben a la mitad de los estudiantes de escuelas técnicas superiores, pero únicamente a un 12 por 100 de los matriculados en universidades.

Por lo que respecta a las trayectorias educativas, entre los estudiantes de escuelas técnicas superiores y los universitarios existen menos diferencias de lo que cabría suponer atendiendo a las distintas condiciones de ingreso exigidas. El Bachillerato, en tanto que «grado de madurez polivalente», constituye hoy más que nunca el requisito fundamental y, por regla general, suficiente para acceder a los estudios superiores. El 91 por 100 de los estudiantes alemanes de primer curso en las universidades ha obtenido el título de Bachillerato en un instituto de enseñanza media o en una escuela integrada, y sólo el 3 por 100 lo ha conseguido en escuelas de enseñanza profesional o en centros de formación subsidiaria para adultos.

El grado de madurez para los estudios técnicos superiores se obtiene tras haber asistido con éxito a una escuela profesional o técnica de grado medio, para acceder a la cual se necesita el certificado de la *Realschule* o uno equivalente. Las instituciones predecesoras de las escuelas técnicas superiores —las escuelas de ingenieros— exigían, por regla general, una formación profesional acabada; hoy en día, basta únicamente con el correspondiente grado de madurez conseguido en una escuela. No obstante, todavía hay muchos estudiantes de escuelas técnicas superiores que antes de ingresar en ellas han hecho un aprendizaje o han asistido a una escuela de especialización profesional: A finales de los años ochenta constituían casi el 70 por 100 de los nuevos matriculados. Por lo que respecta a las escuelas científicas superiores, un 20 por 100 de los estudiantes de primer curso había completado también una formación profesional.

Al mismo tiempo se puede constatar que muchos estudiantes de escuelas técnicas superiores no han accedido a ellas por la vía educativa prevista en un principio para tal fin: Casi la mitad no está en posesión del título de madurez específico para dichas escuelas, sino que cuenta con el de Bachillerato general. Para el ingreso en las escuelas superiores de funcionarios de la Administración valen las mismas normas que para el acceso a las demás, si bien sus estudiantes han de cumplir además los requisitos exigidos para la carrera de funcionario público. Los estudiantes de estas escuelas tienen la categoría de supernumerarios y perciben durante sus estudios haberes de aspirante a funcionario del orden de los 1.100 marcos mensuales (1989); es decir, sus ingresos mensuales superan prácticamente en un tercio la cantidad máxima que pueden percibir los demás estudiantes en concepto de ayuda estatal.

La edad media de los titulados oscila entre más de veintiséis años para los de escuelas técnicas superiores y más de veintiocho para los de escuelas superiores

científicas. Esto significa que los titulados alemanes tienen, por término medio, más edad que sus colegas de otros países industrializados. La razón de ello radica, por una parte, en que la edad media en el momento de la escolarización es actualmente de siete años y en que la duración mínima de la asistencia a la escuela, hasta acabar el Bachillerato, es de trece años (y no doce, como es habitual en muchos otros países). A esto viene a añadirse, por otra parte, el período del servicio militar y, frecuentemente, varios años de formación profesional. Hay especialidades en las que la edad media de los que empiezan a ejercer su carrera rebasa incluso los treinta años, debido a que los titulados de ciertas disciplinas tradicionales (como medicina, farmacia, magisterio, derecho y teología), una vez han acabado el primer tramo de sus estudios —realizados casi siempre en la universidad—, tienen que pasar por una fase de hasta dos años y medio de formación adicional en su respectivo campo profesional, que se cierra con un segundo examen no universitario. En algunas otras carreras —por ejemplo, en la de química— existe una enorme presión informal para complementar la licenciatura con el título de doctor. También hay estudiantes que abandonan la universidad sin haber terminado sus estudios. Sobre este particular no disponemos de datos exactos, especialmente, de series cronológicas fiables. No obstante, ciertas investigaciones sobre el corte longitudinal, así como la comparación de las cifras de principiantes con las de titulados, permiten concluir que en los años ochenta abandonaron la universidad, sin titulación alguna, entre un 20 y un 25 por 100 de los estudiantes. El grupo más numeroso entre ellos lo constituía el de quienes ya habían llegado a la universidad con una formación profesional acabada.

Las formas sociales de la vida universitaria han cambiado mucho después de la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, a partir de los años sesenta. Las asociaciones estudiantiles han perdido mucho de su anterior significación típica para la vida social universitaria, y cuando hoy en día se habla de una «subcultura estudiantil», se tienen ante los ojos unas imágenes bien distintas. Es cierto que la apertura social de las escuelas superiores ha sido sólo limitada, pero no es menos cierto que a finales de los años ochenta no se puede hablar ya de la existencia de un *milieu* académico cerrado. De ahí que no sean tampoco los jóvenes procedentes de los «mejores círculos», con ideas políticas más bien conservadoras y expectativas relativamente seguras de una carrera profesional de alto prestigio social, los que determinen la imagen del «estudiante típico», sino hombres y mujeres ya no tan jóvenes, extraordinariamente comprometidos políticamente y, a menudo, de orientación izquierdista.

«Campus universitarios» con zonas residenciales integradas para estudiantes y profesores, según el modelo anglosajón, no se han desarrollado en la República Federal —entre otras cosas, porque la edad media de los estudiantes alemanes ha estado siempre bastante por encima de la de sus colegas *undergraduates*. La proporción de estudiantes que vivían con sus padres subió durante los años ochenta a casi un 30 por 100, a la vez que descendió el número de estudiantes que tenían vivienda propia (36 por 100); la tasa de estudiantes que vivían como subinquilinos bajó hasta situarse en un 7 por 100, mientras que la correspondiente a los que ocupaban viviendas comunitarias (18 por 100) y residencias estudiantiles (12 por 100) se mantuvo más bien constante. De las diversas encuestas sociales llevadas a cabo por la Obra Social de Estudiantes se deduce que ha aumentado enormemente la actividad laboral de los estudiantes durante el curso; sobre todo, después del recorte sufrido por las ayudas

estatales de estudios (BAFÖG) en 1982 (en 1967 trabajaba apenas el 25 por 100 de los estudiantes universitarios, pero en 1988 ya lo hacía más del 50 por 100). La cuota de estudiantes que recibían una ayuda estatal según el sistema BAFÖG pasó de algo más de un 37 por 100 en 1982 a un 23 por 100 escaso en 1988; lo que representa el valor más bajo registrado desde la creación de este fondo asistencial en 1971.

5.2. *Corrientes históricas*

La universidad alemana adquirió su imagen característica durante la fase de cambio social registrada entre las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del XIX. La Revolución Francesa y las guerras napoleónicas sacudieron hasta sus cimientos reinos y principados asentados en territorio alemán. Para poder subsistir tuvieron que llevar a cabo no sólo una modernización de la administración estatal, sino también un desmantelamiento, por lo menos parcial, de los privilegios de la aristocracia a favor de la pujante burguesía. En Prusia, que por entonces comenzaba a hacerse cargo de su papel dirigente frente a la pléthora de pequeños Estados monárquico-aristocráticos, se le atribuyó una función clave a la educación superior dentro de este proceso de transformación. Los entonces influyentes reformadores del Estado prusiano consideraron las universidades como las instituciones en las que llevar a cabo adecuadamente este programa educativo y, al mismo tiempo, la selección de los altos cargos para la administración de un Estado moderno. Pero antes había que elaborar una concepción de la universidad de acuerdo con dichas exigencias. Esta concepción cristalizó en la nueva Universidad de Berlín, creada en 1810, que encarnaba de modo paradigmático las revolucionarias ideas reformistas de Wilhelm von Humboldt, el «Junker de Tegel» al norte de la capital prusiana.

Sin salirse del marco de un régimen aristocrático-absolutista, Wilhelm von Humboldt propugnaba una universidad como enclave de libertad e independencia frente al Estado y a la Iglesia, pero que al mismo tiempo fuera mantenido totalmente por el Estado aristocrático. Además de esto, él concebía la formación universitaria como parte integral del sistema educativo general, que, en principio, debía estar abierto a toda persona —independientemente de su origen o de su posición social—. De hecho, la afluencia a la enseñanza secundaria y a la universidad fue extremadamente floja, aunque en ningún caso más floja que en otros países occidentales. Hasta el año 1880 fue ascendiendo lentamente la frecuencia en el ámbito de la educación superior, colocándose en el 1 por 100 de la respectiva generación. Dentro de las generaciones de 1900 a 1915, que completaron sus estudios entre 1940 y 1960, la proporción de titulados universitarios en cada generación llegó a poco más de un 3 por 100. Este lento proceso expansivo de la educación superior hay que atribuirlo principalmente a la elevada participación en ella de los *hijos* de las capas alta y media de la burguesía y del funcionariado estatal, a la vez que a la desproporcionada afluencia de estudiantes procedentes de los círculos de los grandes terratenientes aristócratas, del aparato militar y de los cargos estatales más altos. A las *mujeres* se les permitió el acceso a unas pocas carreras universitarias sólo a partir de 1908.

Durante el último tercio del siglo XIX adquirieron las ciencias naturales su peso específico propio dentro del círculo de las disciplinas académicas; al que fue incorporada por primera vez la ingeniería, con sus distintas ramas, si bien todavía como

miembro novel no de la universidad, sino de unas escuelas especiales, las escuelas técnicas superiores. Entretanto ya gozaban también estas escuelas superiores del pleno *status* universitario, independientemente de que hubieran cambiado su nombre de «escuelas superiores» por el de «universidades» y de que cubrieran, o no, toda la gama de disciplinas académicas, además de las carreras de ingeniería. Este desarrollo de los centros técnicos superiores de enseñanza e investigación puede ser considerado como ejemplo típico de ciertas corrientes que marcaron a largo plazo la estructura del sistema universitario alemán. Los centros superiores de enseñanza profesional fueron creados en un principio como instituciones separadas, desmembradas de una sola o de varias disciplinas contiguas —al modo de las *Grandes Écoles* francesas—, pero quedaron integrados después de un cierto tiempo en el sistema universitario, ya fuera como resultado de un proceso de crecimiento y de diferenciación, o simplemente por su incorporación a las universidades existentes. Este mismo proceso se repitió a comienzos del presente siglo en el caso de las nuevas disciplinas dentro de la ciencia económica, y se ha repetido también en nuestros días con las ciencias de la información. El proceso de transformación de una parte de las antiguas escuelas de alta especialización y de las escuelas de ingenieros en escuelas técnicas superiores (desde 1970) y su incorporación al sector de la enseñanza superior (aunque en un nivel algo más bajo); el proceso de revalorización de las escuelas de magisterio y su integración en las universidades (en el decurso de los años setenta); y finalmente, el fuerte impulso dado a la institucionalización de las ciencias sociales; todos estos factores conjuntamente constituyeron el núcleo capital de las reformas introducidas en el sistema alemán de enseñanza superior durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. En este sentido se puede decir, pues, que la concepción que tenía Humboldt de la universidad —con las ideas centrales normativas de la unidad de investigación y enseñanza, de la unidad y de la libertad de la universidad— ha seguido constituyendo el modelo rector del sistema universitario alemán, a pesar de la diferenciación interna que entretanto ha experimentado éste.

Respecto al período comprendido entre 1890 y 1945 se suele decir frecuentemente de los círculos universitarios alemanes, en general, y del profesorado, en particular, que eran extraordinariamente conservadores y nacionalistas. Que esto fuera realmente así a comienzos del Tercer *Reich* es algo que no se puede afirmar con absoluta seguridad, pues se carece de comparaciones sistemáticas internacionales para estos años. Es muy posible que este juicio sea válido cuando se establece la comparación con el mundo universitario en los EE.UU.; pero cuando la comparación se refiere a otros países europeos, resulta bastante problemático, puesto que entre dichos países no existían diferencias fundamentales ni en cuanto a las clases de las que procedían los universitarios, ni en lo relativo a su vinculación a las ideologías por entonces dominantes. Por todas partes existían un nacionalismo con un empuje cada vez mayor, fuertes corrientes monárquicas, teorías sociales organicistas y racistas cada vez más extendidas y tradiciones republicanas y socialistas relativamente débiles. De cualquier modo, no se puede negar que la mayoría de los graduados universitarios alemanes mostraba una fuerte tendencia conservadora y que —después de la Primera Guerra Mundial— no apoyó a la joven república, sino, más o menos directamente, al incipiente movimiento nacionalsocialista.

Las repercusiones del nacionalsocialismo en el panorama universitario fueron traumáticas ya antes de comenzar la Segunda Guerra Mundial. En el semestre del

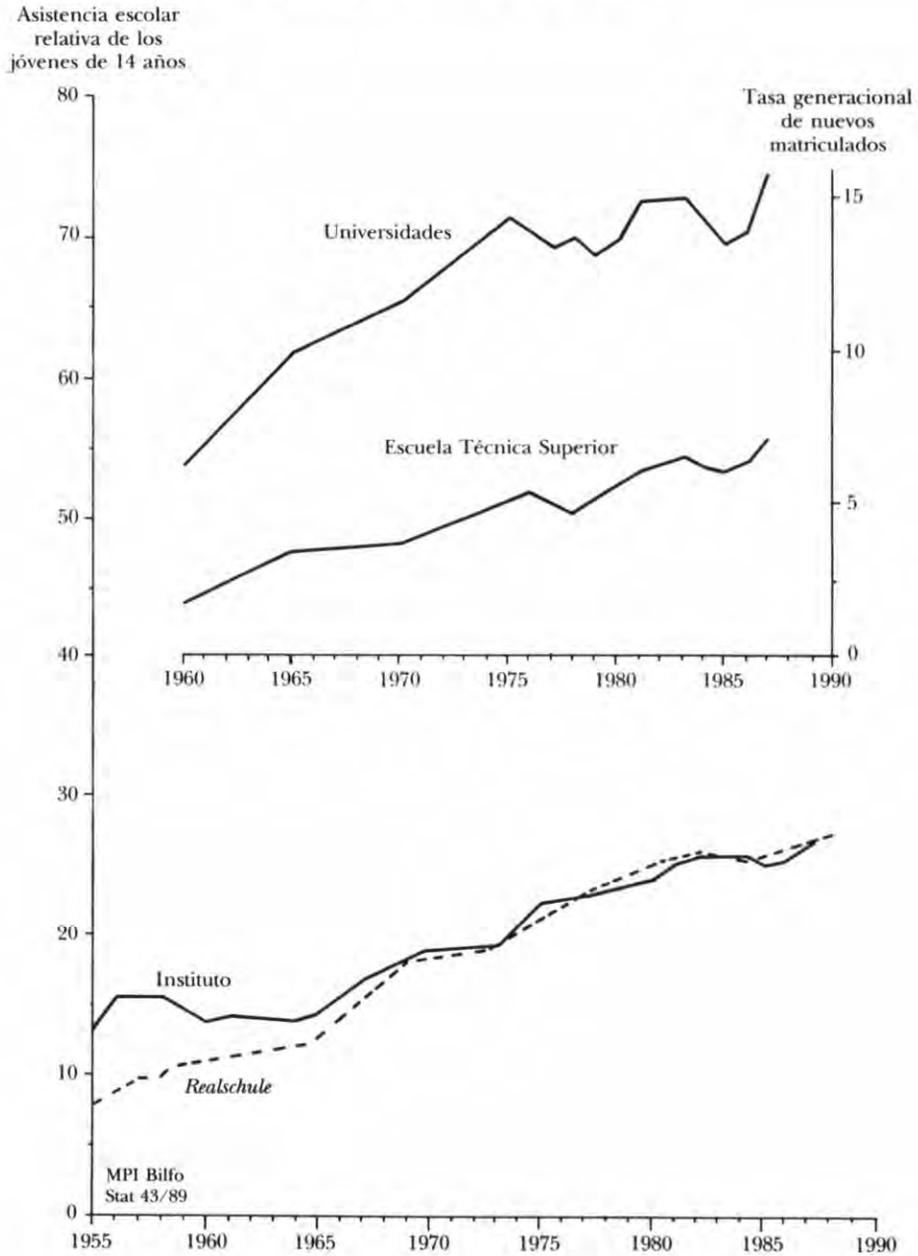
invierno de 1938/39 fueron obligados más de 3.000 científicos —alrededor del 40 por 100 del personal científico de todas las universidades— a dimitir de sus cargos y cátedras por ser de origen judío o por sus ideas políticas. Muchos de ellos emigraron. En este mismo lapso de tiempo descendió el número de estudiantes de 138.000 a 57.000 (aunque una parte de este retroceso se debió a factores demográficos). Por su lado, el control político e ideológico, cada vez más extremado, hizo que incluso en las pocas universidades que se negaban a cooperar voluntariamente con el régimen acabara imponiéndose la «unificación». Hasta las revueltas estudiantiles de 1968, tanto la opinión pública como las propias universidades reprimieron y encubrieron este capítulo de la historia de la universidad.

En 1937 había en el *Reich* alemán 24 universidades y 14 escuelas técnicas superiores con rango de universidad; la mayoría de estos centros se encontraba en el territorio de lo que luego sería la República Federal de Alemania. En la primera década de existencia de ésta, la enseñanza superior abarcaba 17 universidades, 7 escuelas técnicas superiores equiparadas a las anteriores, 16 seminarios teológicos, 20 escuelas de bellas artes y 6 escuelas superiores científicas de diversa índole. Como contrapunto, por así decirlo, a la reforma y la expansión educativa socialista en la RDA, a la vez que como respuesta a las intervenciones político-educativas de los aliados occidentales durante los años inmediatos a la creación de la República Federal de Alemania, la política educativa germano-occidental de los años cincuenta estuvo marcada por una esencial estabilidad y una vuelta consciente a las tradiciones de la República de Weimar. Sólo a principios de los años sesenta, y en estrecha conexión con el clima de controversia reinante entonces en el panorama internacional, empezaría a crecer también en la República Federal el peso del movimiento de reforma y expansión educativa.

Los argumentos esgrimidos al efecto se concentraban, por un lado, en la necesidad de modernización y expansión para poder hacer frente a los retos económicos; por otro, en el establecimiento de la educación como un derecho de todo ciudadano y, en especial, de las capas sociales menos favorecidas y de las mujeres. Durante los años sesenta se empezó a insistir cada vez con mayor fuerza —y con toda razón— en que la asistencia a las escuelas de segundo grado secundario y a las escuelas superiores, en comparación con la de los países industrializados occidentales y socialistas, era muy baja y estaba socialmente muy restringida. Esta discusión propulsó, a lo largo del período de tiempo comprendido entre 1965 y 1975, un notable desarrollo del sistema escolar y universitario. El cuadro 5.1 ofrece una perspectiva global de las corrientes de cambio mediante la comparación de la tasa de jóvenes de catorce años en *Realschulen* y en institutos de Bachillerato con la correspondiente a los estudiantes de primer curso en escuelas técnicas y científicas superiores. Entre 1965 y 1975, la proporción de jóvenes de catorce años en institutos de Bachillerato subió de un 15 a un 23 por 100, al tiempo que se reducía drásticamente el porcentaje de alumnos egresados de ellos tras el décimo curso. En el mismo período de tiempo aumentó asimismo la proporción de alumnos de dicha edad en las *Realschulen*, pasando del 13 al 21 por 100. La tasa específica generacional de nuevos matriculados en escuelas superiores científicas aumentó más del doble entre 1960 y 1975, situándose cerca del 14 por 100. A esto hay que añadir el 5 por 100 de la correspondiente generación que inició sus estudios en escuelas técnicas superiores durante el año 1975. Igualmente se puede constatar con toda claridad que, a partir de 1975, se produjo un desequilibrio en el

CUADRO 5.1.

Asistencia escolar relativa de los jóvenes de 14 años (1955-1987)
y tasas de escolarización inicial (1960-1987)



desarrollo estructural de los sectores escolar y universitario. También después de 1975 siguió aumentando el porcentaje relativo a cada generación de alumnos en *Realschulen* y en institutos de Bachillerato; si bien se aprecia, con toda evidencia, una larga fase de estancamiento (a pesar del sensible retroceso absoluto del número de escolares debido al descenso de la natalidad). Frente a ello, las tasas de principiantes universitarios muestran que la hasta entonces constante expansión estructural quedó truncada hacia la mitad de los años setenta. Sobre el trasfondo global de la crisis energética y de la economía mundial, así como del aumento general del paro, las tasas de nuevos matriculados descendieron a mediados de los años setenta y después de iniciados los ochenta, pero subieron claramente a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta —paralelamente a la mejoría que experimentó la coyuntura económica—. Mientras que en 1970 todavía iniciaba sus estudios superiores el 90 por 100 de los escolares con derecho a ello, esta tasa registró un descenso en los años posteriores y pasó a fluctuar entre el 70 y el 80 por 100 durante los años ochenta.

Las tasas de participación educativa especificadas por edades sirven muy bien para describir las características estructurales de un sistema educativo y las secuencias temporales de sus cambios. No obstante, para estimar la dinámica de expansión y contracción de los flujos de nuevos matriculados y titulados superiores, por un lado, y de las cifras totales de estudiantes, por otro, es preciso tener en cuenta, además de tales porcentajes, las cambiantes magnitudes absolutas de las generaciones de referencia. Esto es especialmente importante en épocas de fuertes oscilaciones demográficas —en el caso de la República Federal, el sensible aumento de la natalidad entre la mitad de los años cincuenta y la mitad de los sesenta, así como el descenso todavía más notable a final de los años sesenta, que provocó las correspondientes demoras en la utilización de las capacidades de los distintos niveles del sistema educativo—.

5.3. *Crisis y controversias de la reciente expansión en el área de la enseñanza superior*

La enorme expansión en el sector de la enseñanza superior atraviesa, como un hilo rojo, el debate público de las dos décadas pasadas. Comprensiblemente, el papel más destacado en dicho debate no lo juega el desarrollo de las cifras de nuevos matriculados, sino el del contingente absoluto de estudiantes. Los jóvenes de cada generación que comienzan sus estudios permanecen varios años dentro del sistema de enseñanza superior, de forma que, además de absorber durante este tiempo un determinado espacio y unas capacidades de personal, precisan de vivienda y de apoyo económico. De ahí que, aun en el caso de producirse un estancamiento en las cifras de principiantes —como ocurrió de forma pasajera al comienzo de los años ochenta—, el volumen absoluto de estudiantes y la demanda de plazas de estudios pueden seguir aumentando todavía durante una serie de años. En el cuadro 5.2 se muestra el desarrollo de las cifras totales de estudiantes en escuelas técnicas superiores y en universidades a partir de la segunda mitad de los años sesenta, así como el pronóstico más reciente de la Conferencia de Ministros de Cultura (1989) sobre las supuestas variantes superior e inferior del desarrollo futuro hasta el año 2010. Igualmente se traza la progresión de la densidad generacional de la población residente de veintiún años, puesto que de este modo es posible establecer una referencia bruta

con respecto a la densidad de los grupos de edad de los que proceden los nuevos estudiantes, al tiempo que se puede bosquejar el componente demográfico del desarrollo de la demanda de plazas de estudios.

Como se puede observar, el ascenso de las cifras absolutas de estudiantes desde la mitad de los años sesenta hay que atribuirlo, por un lado, al aumento del porcentaje de jóvenes con derecho a cursar estudios superiores (cfr. el cuadro 5.1), por otro, a la densidad cada vez mayor de las respectivas generaciones hasta 1985 y, finalmente, a la dilatación de la duración media de los estudios.

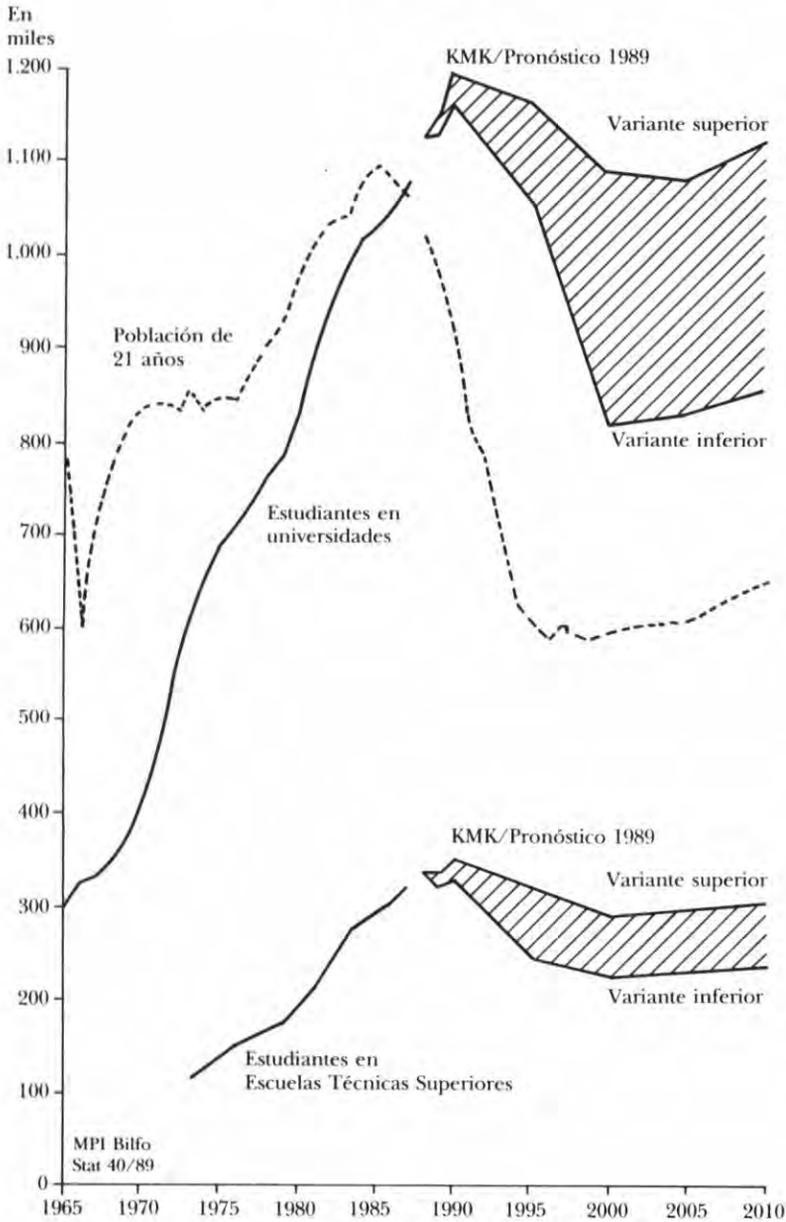
En el ámbito de los estudios superiores, el fuerte retroceso de la demanda ocasionado por el factor demográfico no empieza a dejarse sentir hasta los años noventa. La dimensión real que pueda tener este retroceso, no obstante, depende también del futuro desarrollo de la cuota de bachilleres y de las preferencias que muestren a la hora de elegir una carrera, así como de la duración de los estudios. La amplia banda de oscilación que presenta el pronóstico elaborado en 1989 por la Conferencia de Ministros de Cultura se debe en parte a estas razones.

Entre 1975 y 1977 —técnicamente desencadenada por los pronósticos de la Conferencia de Ministros de Cultura sobre las futuras cifras de escolares y estudiantes e, igualmente, por la rutina de la planificación financiera a medio plazo— se produjo una amplia controversia pública acerca de las consecuencias del desarrollo demográfico previsto. En el terreno escolar, y tras diez años de rápido incremento del profesorado, se lanzó la consigna de «frenar» la incorporación de nuevos maestros y, a partir de 1981, de reducir su número, unida a advertencias cada vez más alarmistas sobre los riesgos laborales que entrañaba la carrera de magisterio. Esto supuso una clara señal de partida para la demanda cada vez más débil durante los años ochenta de titulados superiores por parte del sector público. Al mismo tiempo, sin embargo, era evidente que el gran empuje de la demanda de plazas de estudios, motivado ya sólo por el desarrollo demográfico, aún estaba por venir. El así llamado «acuerdo de apertura» de la Conferencia de Ministros de Cultura de 1977 significó una solución de compromiso: Hasta comienzos de los años ochenta se ampliaría la capacidad de acceso en el sector de la enseñanza superior hasta alcanzar la frontera de las 800.000 plazas de estudios, a la vez que se mantendría la plantilla del personal de dicho sector dentro de los límites alcanzados en 1975. La idea que se tenía era la de «abrir un túnel» por debajo de la «montaña de estudiantes» prevista para los años ochenta; dejando, como hasta entonces, la administración de la creciente escasez de plazas de estudios en manos de la Oficina Central para la Concesión de Plazas de Estudios (ZVS), creada en 1975 (mediante la combinación de un *numerus clausus* «duro» para determinadas disciplinas y de un sistema de reparto regional para otras carreras muy solicitadas), a la vez que se fijaban unas cuotas «provisionales» de sobrecarga para la capacidad de absorción de las escuelas superiores.

Esta línea política fue mantenida en lo esencial por el *Bund* y los *Länder* hasta 1989. De modo un tanto simplificado se podría decir que el «acuerdo de apertura» de 1977 más bien fue estructuralmente un «acuerdo de estancamiento» que desconectó la posterior expansión en el sector de la enseñanza superior de los cambios en el sector escolar —confiando en el alivio demográfico que iba a producirse en los años noventa—. Con otras palabras, los desplazamientos en cuanto a la participación

CUADRO 5.2.

Número de estudiantes y población de 21 años (1965-2010)



educativa en razón del origen social y del sexo en el ciclo secundario después de 1965 (que sólo podrían haber repercutido en la tasa de asistencia a las escuelas superiores a partir de 1973) no se han notado en la enseñanza superior hasta prácticamente 1990. La selectividad social en dicho sector superior fue reduciéndose un tanto hasta la mitad de los años setenta; después, sólo ha podido mantenerse constante, todo lo más. Lo mismo cabe decir de la eliminación de las discrepancias en razón del sexo en la asistencia a las escuelas superiores: El apreciable aumento registrado en la proporción de estudiantes del sexo femenino hasta la mitad de los años setenta no ha continuado posteriormente. La incorporación de grupos sociales con mayores deficiencias educativas en niveles superiores de enseñanza —llevada a la práctica, por lo menos en el nivel de la educación escolar general, desde la gran coalición (CDU-SPD) y, luego, con la coalición social-liberal— no produjo cambios similares en el sector de la enseñanza superior después de 1975. Lo que sí aumentó desde comienzos de los años setenta fue la proporción de escolares con derecho a cursar estudios superiores, que antes de empezar éstos habían hecho ya un aprendizaje. El debate público acerca de la crisis de sobreesaturación en las escuelas superiores y del *numerus clausus*, los problemas económicos a partir de 1973, el creciente desempleo entre los titulados universitarios desde finales de los años setenta, el general cambio de clima político-educativo después de 1975 y las restricciones de las ayudas «BAFÖG» a partir de 1980 frenaron el avance principalmente en aquellos ambientes sociales que entre 1965 y 1975, y también después, se vieron movilizados en el terreno escolar por obra de la «reforma educativa consciente».

La distribución de los estudiantes entre las distintas carreras universitarias ha cambiado sensiblemente desde la mitad de los años setenta y, sobre todo, a partir de 1980, debido principalmente al descenso del número de estudiantes de magisterio, que en 1975 eran algo más de 240.000, pero que en 1987 no pasaban ya de 110.000. Con un 35 por 100 de todos los estudiantes de escuelas científicas superiores, los estudiantes de magisterio constituían en 1975 el grupo disciplinar más fuerte: aproximadamente el doble de los estudiantes de derecho y de ciencias económicas y sociales y el triple de los de ingeniería, ciencias naturales, matemáticas, filología, ciencias de la cultura y deporte. En 1987, en cambio, ya habían pasado a ser solamente el quinto grupo, con una tasa del 10 por 100, quedándose muy por detrás de los grupos, por entonces más numerosos, de los estudiantes de derecho y de ciencias económicas y sociales (alrededor de 265.000), de filología, ciencias de la cultura y deporte (220.000), de matemáticas y ciencias naturales (185.000); y a la altura, más o menos, de los estudiantes de ingeniería (130.000) o de medicina (105.000).

Estos cambios en la estructura de la demanda de especialidades son —como ya hemos apuntado—, por un lado, el resultado de la administración de las escasas plazas de estudios por la «ZVS» o, en algunas disciplinas, por las propias escuelas superiores; por otro, una compleja mezcla de estrategias de ofrecimiento o fijación de alternativas a los aspirantes rechazados y de «libre» elección de carrera sobre el trasfondo de las discusiones públicas acerca de las oportunidades y los riesgos en los mercados de trabajo (así, por ejemplo, las distintas especialidades de magisterio sólo estuvieron incluidas poco tiempo, en la mitad de los años setenta, en el sistema de distribución de la «ZVS»). A finales de los años ochenta fueron sometidas a este procedimiento de selección, con una oferta en general bastante limitada de plazas

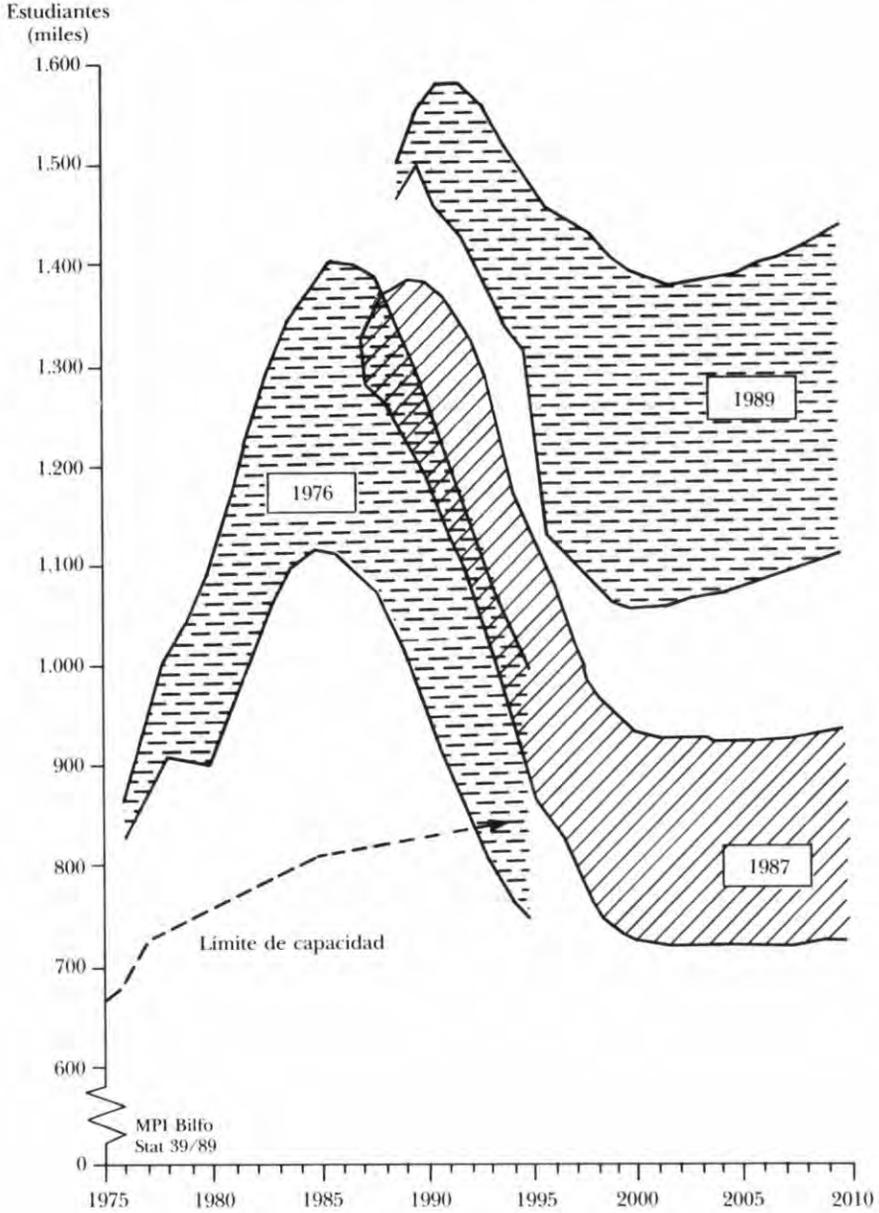
(«*numerus clausus* duro»), todas las especialidades médicas, farmacia, química alimentaria, ciencias forestales, arquitectura, biología, psicología, economía doméstica y ciencia de la alimentación; mientras que en economía de la empresa, informática y economía política se empezó a practicar el procedimiento de asignación centralizada del lugar de estudios, y en derecho o agronomía se autorizaba a cada centro superior a limitar el número de plazas. El Consejo Científico ha analizado y evaluado repetidamente el desarrollo de estas medidas selectivas y el progreso de la demanda.

Entre 1976 y 1989, la Conferencia de Ministros de Cultura presentó una serie de diez pronósticos sobre el desarrollo a largo plazo de las cifras de escolares, nuevos estudiantes, estudiantes con la carrera empezada y titulados. En estos pronósticos se incluían, por un lado, datos (nuevos) sobre la base empírica de partida en el pasado y en el presente; por otro, hipótesis sobre el futuro desarrollo (cada vez más inseguro) de factores en parte susceptibles de ser influidos políticamente, y en parte no; finalmente se tenían en cuenta además los fines políticos y sus posibles consecuencias. En este sentido no es legítimo juzgar el valor de los pronósticos sólo desde el punto de vista de si el desarrollo posterior los determinaría como «acertados» o «equivocados». Su propósito es, más bien, facilitar un tratamiento lo más racional posible de la incertidumbre y del futuro, todavía abierto, mediante la declaración sistemática de fines políticos, del estado actual de la cuestión y de hipótesis plausibles sobre desarrollos futuros.

El cuadro 5.3 nos ofrece una visión panorámica de la historia de los pronósticos de la Conferencia de Ministros de Cultura desde que se desatara el debate sobre la apertura de las escuelas superiores hacia la mitad de los años setenta. Todos los pronósticos formulados entre 1976 y 1987 muestran la imagen de una cúspide más o menos próxima de la «montaña de estudiantes», así como del rápido descenso posterior hasta un nivel situado a la altura del contingente de estudiantes registrado a mediados de los años setenta. Los pronósticos de 1976 y 1987 a los que hace referencia el cuadro caracterizan el ámbito de vigencia de los ocho pronósticos restantes formulados durante el espacio de tiempo comprendido entre ambos años. Con el paso del tiempo se desplaza el punto culminante de la montaña de estudiantes prevista hasta 1987 hacia la derecha. El pronóstico de 1987 abarca el desarrollo hasta el año 2000, y se extiende la perspectiva hasta el año 2010. Resulta significativo que, hasta el pronóstico de 1987, tanto la Conferencia de Ministros de Cultura como el Consejo Científico y la Comisión *Bund-Länder* de Planificación Educativa (BLK) creyeron poder mantener las premisas más importantes de la «estrategia del túnel», a pesar de que las hipótesis en las que se basaban los cálculos se fueron haciendo cada vez menos realistas, y la luz que pretendían ver al final del túnel se hacía cada vez más lejana. De hecho, la Conferencia acabó por reconocer la verdadera situación, con toda seguridad, no solamente a causa de las nuevas previsiones sobre el número de titulados y del apreciable ascenso de la tasa de nuevos estudiantes, sino también por efecto del movimiento de protesta en las universidades durante el invierno de 1988/89. El pronóstico de 1989 se diferenciaba radicalmente de sus predecesores en que incluso la variante inferior para las futuras cifras de estudiantes quedaba bastante lejos del límite de capacidad superficial aceptado políticamente hasta 1988. El nuevo pronóstico entrañaba, por ello mismo, un masivo llamamiento político a incrementar de manera sustancial los recursos de espacio y de personal de las escuelas superiores y a abandonar la estrategia del túnel seguida hasta entonces.

CUADRO 5.3.

Pronósticos de la KMK (1976, 1987 y 1989) sobre el desarrollo de la población estudiantil y cálculos de capacidad



Esencialmente fueron tres los complejos de hipótesis cuya revisión determinó la sensible elevación de las metas planteadas en el pronóstico de 1989:

En primer lugar, se corrigió el supuesto de un acortamiento en la duración media de los estudios. El nuevo pronóstico preveía para la variante superior de los cálculos hasta el año 2010 una duración total de 7,35 años en las universidades y de 4,65 en las escuelas técnicas superiores. Esto contradecía claramente las exigencias de los políticos de la educación e, igualmente, la posición del Consejo Científico, que mantenía su idea de la necesidad y la viabilidad de una reducción radical de los estudios a una media de «cuatro plus» años hasta la obtención del título de licenciado. Por otro lado, los intentos anteriores de reformar y acortar las carreras superiores habían resultado estériles. En el pronóstico de 1989 sólo se contaba con una reducción de los años de estudios, en una variante optimista, para después de 1995. De hecho, podría ocurrir que una nueva reglamentación de las carreras y de los exámenes, de consuno con una competencia más fuerte por parte de los titulados de otros países europeos, llevara a un cierto acortamiento del tiempo medio de los estudios.

El segundo cambio significativo afectaba las previsiones sobre el contingente de futuros estudiantes. En 1989 se partía —de manera absolutamente realista— de que la proporción de jóvenes legitimados para acceder a los estudios superiores (que al término de la década de los ochenta era del 30 por 100 sobre la población residente de igual edad) llegaría a ser de un 35 por 100 en 1995 y de un 37 por 100 en el año 2000, estabilizándose después en ese nivel. Pero la hipótesis de que esta tendencia al alza quedaría truncada al término del presente siglo parece muy poco plausible. Es de suponer, por el contrario, que una generación de padres como la actual, con un porcentaje más elevado de estudios superiores que las generaciones precedentes, tienda en igual medida a decidirse por una educación superior para sus hijos. Aparte de esto, el rebrote de la discusión sobre la igualdad de oportunidades y la selectividad social en el sistema educativo (y más en una situación de menor presión demográfica y de creciente utilización de las capacidades) favorecerá más bien la tendencia hacia tasas más altas de estudiantes.

El tercer factor de importancia, de cara a la revisión de los planteamientos anteriores, fue la elevación para la variante superior de los cálculos —que en 1986 habían sufrido una fuerte corrección hacia abajo— de los valores previstos para las carreras preferidas por los futuros estudiantes. Mirado sobre el trasfondo de los nuevos datos empíricos registrados desde mediados de los años ochenta, este reajuste aparecía del todo justificado. A su favor estaba igualmente el hecho de que la futura situación de menor tensión en el sector de las escuelas superiores —debida a la índole del desarrollo demográfico— llevaría probablemente a estudiar una carrera a un número de jóvenes aún mayor que el ya muy alto de los críticos años ochenta —y esto, incluso, no a pesar de las persistentes dificultades en el mercado de trabajo, sino precisamente a causa de ellas—.

5.3.1. Recursos, dotación y financiación de las escuelas superiores

El Consejo Científico llamó la atención en 1988, de manera extraordinariamente directa e insistente, sobre los problemas y peligros derivados del sistema de asignación

de fondos para el sector de la enseñanza superior practicado desde 1975. Es cierto que el total de los recursos utilizados en dicho sector había crecido sustancialmente desde 1975 (medidos según los respectivos precios); correspondiendo el aumento más notable a los hospitales universitarios (los gastos totales del sector ascendieron en 1987 a 25.900 millones de marcos, de los cuales, había que poner 10.800 en la cuenta de los hospitales). Pero si, por un lado, no se toman en consideración los gastos de dichos hospitales (pues en gran medida forman parte de la asistencia sanitaria y, en definitiva, sólo afectan al 7 por 100 aproximadamente de todos los estudiantes) y, por otro, se tienen en cuenta las subidas de precios registradas, resulta que el total de los recursos utilizados en el campo de la enseñanza superior (sin hospitales) llegó incluso a descender desde 1975 un 10 por 100 real. Los gobiernos de los *Länder*, que siempre se hicieron cargo de prácticamente el 90 por 100 de los gastos del sector, interpretaron el «acuerdo de apertura» de 1977 de forma totalmente restrictiva. El gobierno federal, por su parte, redujo a partir de 1975 su participación en la construcción de nuevos centros superiores y de residencias para estudiantes, y después de 1980 también sus ayudas de estudios (si bien durante los años ochenta incrementó bastante su contribución al fomento de la investigación universitaria). Detrás de estas tendencias generales en cuanto a los gastos se aprecia una drástica reducción de las inversiones (sobre todo en el ámbito de la construcción) y un estancamiento de las plazas para profesores y personal científico a partir de 1975. Los gastos públicos anuales en el sector de la enseñanza superior (sin hospitales) por estudiante, calculados a precios constantes, descendieron entre 1975 y 1987 casi un 50 por 100 (!). Tras estos índices medios se esconden, además, enormes diferencias de nivel y de tendencia entre los distintos grupos de disciplinas, así como —en parte, independientemente de esto— entre los respectivos departamentos y facultades de cada centro superior.

En cualquier caso, en 1988, el Consejo se creyó en la obligación de advertir del peligro de un desmontaje de las capacidades científicas y tecnológicas desde los años sesenta hasta comienzos de los setenta —y ello, hasta el extremo de arriesgar la competitividad internacional de la República Federal—. Para evitarlo, abogó por una fuerte reducción de las capacidades médico-clínicas y de formación (con un incremento paralelo de los ingresos de los hospitales) y subrayó simultáneamente la urgencia de modernizar y ampliar la infraestructura técnica de investigación en todas las disciplinas. Como creía que ya no se podía exigir una mayor participación de los *Länder* en la financiación de la enseñanza superior, exhortaba al gobierno federal a reorientar a favor de ella su cada vez más intensa política de fomento de la ciencia y de la investigación y, en consonancia con sus posibilidades constitucionales de intervención y con la responsabilidad que tenía en dicho sector desde 1969, a contribuir sustancialmente en la resolución de la crisis por la que atravesaban las escuelas superiores.

Hay que subrayar que este cálculo tan extremadamente crítico de las necesidades financieras hecho por el Consejo Científico en 1988 se basaba en la variante inferior del pronóstico formulado en 1987 por la Conferencia de Ministros de Cultura (cfr. el cuadro 5.3). Esto significa que esta posición, corroborada por las revueltas estudiantiles durante el invierno de 1988/89, aún cobraría más peso a la vista del pronóstico más bien realista de 1989. Las negociaciones políticas sobre un aumento de la dotación a las escuelas superiores se extendieron durante todo el año 1989, sin

que se pudiera llegar a un compromiso viable. Es cierto que los ministros de cultura de los *Länder* lograron ponerse prácticamente de acuerdo en sus exigencias, pero frente a ellos estaba el bloque, no menos compacto, de la Conferencia de Ministros de Hacienda; de forma que el único punto en el que coincidían ambas partes era el de exigir una mayor participación de la Administración federal en la financiación del sector de la enseñanza superior. El gobierno federal, por su parte, presentó a finales de 1989 un programa para diez años —que suponía 6.000 millones de marcos más y 100.000 nuevas plazas para profesores y personal científico—, pero los *Länder* lo rechazaron por considerarlo insuficiente.

5.3.2. Intensificación de la competencia en el sector universitario

En 1988, aunque esta vez en un tono más moderado, el Consejo Científico volvió a plantear las exigencias contenidas en su recomendación de 1985 «Sobre la intensificación de la competencia en la investigación y en la enseñanza». Lo que pretendía era, por un lado, mejorar la eficiencia en tiempo y en gastos (sobre todo en la enseñanza) por medio de una competencia más fuerte; por otro, poner de manifiesto las diferencias de rendimiento, a la vista de las cuales se imponía fomentar de manera más eficiente el potencial personal e institucional disponible. En esta argumentación se partía de que los procedimientos reguladores de la distribución de recursos —desde el acceso a las plazas de estudios hasta la obtención de ayudas para la investigación— no tenían en cuenta en absoluto, o no suficientemente, las diferencias de rendimiento y calidad entre las distintas universidades.

La iniciativa de competitividad presentada en 1985 por el Consejo Científico encontró un eco poco favorable en los ambientes universitarios, en contraste con la amplia aceptación de la que fuera objeto en los círculos defensores de una política neoliberal universitaria y de investigación, que eran los que marcaban la pauta en las discusiones al efecto desde el cambio político de 1982/83. Hasta comienzos de los años noventa, sin embargo, la complicada urdimbre de intereses de las universidades no haría posible que las referencias más o menos abiertas al modelo norteamericano, los ataques contra la (supuesta) «manía igualitaria» y el «anti-elitismo» de la anterior política social-liberal de expansión, o la proclamación incondicionada de los principios de la competencia y del mercado consiguieran ganarse una mayoría dentro de ellas. A esto vino a añadirse el empeoramiento, desde hacía algunos años, de la situación laboral tanto para estudiantes como para profesores (con una fuerte rivalidad a la hora de hacerse con plazas de estudios y puestos de trabajo, o con recursos para la investigación), de forma que la exigencia de (todavía) una mayor competencia tenía que aparecer necesariamente como cínica justificación de una política ya de por sí regresiva. Finalmente, también se hizo notar el influjo de las concepciones tradicionales acerca de la equivalencia del Bachillerato y de la equiparación por principio de las instituciones de enseñanza —incluidas las escuelas superiores— dentro del sistema federal de la república. En resumidas cuentas, la recomendación del Consejo Científico de 1985 sobre la necesidad de abrirse a una mayor competencia apareció enmarcada en un conglomerado de intereses inmediatos y planteamientos ideológicos contradictorios.

Sobre este trasfondo, el «Instituto Max-Planck de Investigación Educativa» realizó en 1984/85 un estudio con el fin de averiguar el estado de opinión en las universidades

alemanas respecto a la política de competencia, así como de aclarar la cuestión sobre la existencia o la no existencia de una jerarquización cualitativa socialmente aceptada para las carreras de politología, sociología, economía política, economía empresarial y física. Se pidió a todos los profesores y al personal académico de rango intermedio (pero no a los estudiantes) de dichas especialidades que respondieran a un cuestionario confeccionado al efecto. Paralelamente a esta encuesta se recogieron datos sobre la actividad investigadora de los profesores y su difusión en los medios científicos (por ejemplo, número de publicaciones y citas), sobre la enseñanza en las distintas facultades (número de estudiantes y de exámenes, frecuencia relativa de notas altas, etc.), acerca de la dotación de asistentes en las mismas y, finalmente, sobre el tamaño y el grado de desarrollo de las respectivas universidades.

Respecto al conjunto de las disciplinas investigadas se pudo constatar que una escasa mayoría de sociólogos, politólogos y físicos rechazaba una mayor diferenciación y una orientación según criterios de competitividad, mientras que algo más de un tercio se mostraba partidario de ellas. Únicamente entre los economistas se registró una ligera mayoría a favor de una competencia más intensa. Los enemigos de la misma solían estar situados a la «izquierda» del espectro político; los partidarios, más bien a la «derecha». El cuadro obtenido, una vez contestadas las restantes preguntas, fue el siguiente —sin que se pudieran detectar sensibles diferencias entre catedráticos y asistentes—:

- La mayoría consideraba probable una tendencia hacia una competencia más fuerte, impulsada más bien por la financiación de la investigación con fondos externos que por la asignación intrauniversitaria de medios basada en criterios de rendimiento.
- Una clara mayoría de los encuestados de todas las disciplinas —en la que sobresalían los físicos y los economistas— esperaba y propugnaba una más precisa diferenciación institucional entre las funciones y el *status* correspondientes a las escuelas técnicas superiores y a las universidades.
- No se consideraba probable que las universidades llegaran un día a poder elegir a sus propios estudiantes. No obstante, los físicos y los economistas se mostraban muy partidarios de tal posibilidad.
- Todos los representantes de las distintas disciplinas juzgaban inverosímil la creación de un nivel de estudios iniciales estructurado como ciclo con entidad propia (*undergraduate studies*), si bien particularmente los sociólogos y los politólogos lo propugnaban decididamente.
- La introducción de programas estructurados del tipo de los *graduate studies* era propugnada sin excepción por todas las disciplinas objeto de la investigación, aunque los físicos la consideraban como algo del todo improbable.

Aparte de todo esto se constató que el personal científico de las disciplinas examinadas tenía ideas muy concretas sobre la existencia de una jerarquía cualitativa entre las facultades en las que se impartían sus respectivas especialidades. Interesante a este respecto resulta el hecho de que partidarios y contrarios de una mayor competencia entre las escuelas superiores coincidían en sus juicios sobre la calidad de las distintas universidades (desde el punto de vista de la propia especialidad); la jerarquía establecida en cada caso resultó ser idéntica. Hay que señalar, sin embargo, que los partidarios de la competencia tendían a conceder notas más bien extremas, mientras

que los contrarios a la misma construían sus escalas con notas intermedias. También habría que destacar, finalmente, que estas constataciones valen igualmente para politólogos y sociólogos, es decir, para representantes de «disciplinas jóvenes» en cuyos planteamientos se da un alto grado de discrepancia y politización.

Lo cierto es que ni los juicios de los catedráticos y asistentes encuestados acerca del nivel de la investigación en sus disciplinas en las distintas universidades, ni tampoco las escalas de valoración resultantes de ellos se basan en presunciones puramente subjetivas o en criterios externos como, por ejemplo, las dimensiones del departamento o de la facultad correspondientes: Por encima de todo se basan en el volumen de la investigación, medido por la frecuencia relativa de las publicaciones, y en su difusión en los círculos especializados, medida por la frecuencia de las citas y referencias. Además de esto se puso de manifiesto que tanto los patrones de producción seguidos en las facultades universitarias alemanas objeto de la investigación, como la consistencia del rango jerárquico atribuido a las mismas por los encuestados concordaban estructuralmente con los patrones constatados para las alrededor de doscientas universidades más renombradas de los Estados Unidos. Por lo que respecta a la investigación universitaria parece, pues, que en la República Federal rigen «condiciones americanas», a saber, una orientación autocrítica hacia la competencia. La clasificación jerárquica de las facultades establecida por los catedráticos y asistentes atendiendo a sus rendimientos en la enseñanza era prácticamente idéntica a la derivada de sus juicios sobre la eficacia de la investigación realizada en las mismas. El análisis de los otros escasos y bastante menos diferenciados indicadores referidos a la actividad didáctica no llegaba a ofrecer un cuadro del todo definido: una nula o sólo débil relación positiva entre la calidad de la enseñanza y la calidad de la investigación, por un lado, y una débil relación negativa entre la calidad de la enseñanza y la intensidad de la atención prestada a los estudiantes, por otro.

En las investigaciones del *Max-Planck-Institut* sólo se ofrecían análisis estadísticos relacionales; en modo alguno se pretendió confeccionar una especie de *hit-parade* de las universidades, para evitar contribuir con ello a intensificar la presión competitiva ya existente entre las mismas. El tabú, ya en proceso de desmoronamiento, de que no se debían hacer públicas las diferencias cualitativas existentes entre las universidades fue definitivamente roto por *Der Spiegel* en diciembre de 1989. Esta revista publicó una «Tabla clasificatoria del nivel de la enseñanza» referida a 15 especialidades o grupos de las mismas en universidades alemanas. El rango otorgado resultaba de sumar la puntuación obtenida en cada caso por 12 estudiantes a mitad de la carrera con sus respuestas a 18 preguntas sobre la dotación de material y personal de las cátedras en 500 facultades en total.

El análisis de los resultados obtenidos ponía de manifiesto la existencia de evidentes diferencias entre las universidades; con la particularidad de que, por lo general, los valores alcanzados por las universidades más bien pequeñas y más modernas superaban claramente los de las más grandes, más antiguas y de mayor renombre por sus investigaciones. Pero esta clasificación establecida «informalmente» a partir de valoraciones subjetivas sobre la calidad de la investigación en la especialidad correspondiente fue interpretada de tal manera que se le tergiversó y trabucó por completo su sentido (como ya se había hecho antes con la escala confeccionada por el «Instituto Max-Planck de Investigación Educativa»). A propósito de este tipo de análisis, se

planteaban dos cuestiones: ¿Eran «fiables» y «correctos» sus resultados? ¿Era legítimo romper el tabú respetado hasta entonces con un sondeo sólo representativo de su necesidad y haciendo una extrapolación global y transdisciplinar de sus resultados?

Por lo que atañe a la primera cuestión, cabe señalar que es importante y oportuno investigar lo que opinan y sienten los estudiantes respecto de su específica situación. Pero hay que tener en cuenta al mismo tiempo que los estudiantes encuestados en esta investigación en concreto apenas podían estar en condiciones de enjuiciar la situación en facultades en las que ellos mismos no cursaban estudios; aparte de que no se utilizó ningún otro tipo de informaciones disponibles. Además de eso, el número de doce estudiantes de cursos intermedios es, por razones técnicas, demasiado pequeño como para poder obtener resultados representativos sobre la situación en especialidades o facultades de muy compleja estructuración. Por otro lado, los resultados del sondeo de *Der Spiegel* no contradicen necesariamente el contenido objetivo de apreciaciones anteriores: No tiene nada de extraño que el nivel de satisfacción subjetiva de los estudiantes de universidades pequeñas, no demasiado famosas y menos productivas en el terreno de la investigación, sea más alto que el de quienes estudian en universidades más grandes y más «anónimas», aunque puede que también «mejores» en lo que respecta a la calidad de la enseñanza.

A la segunda pregunta se le puede dar una respuesta del todo positiva. Habida cuenta de las escalas valorativas existentes sólo de manera informal, pero de evidente importancia político-práctica, confeccionadas principalmente desde la perspectiva de la investigación, parece totalmente justificado abrir en la discusión al respecto una especie de «fuego graneado» empírico-cognitivo y moral en apoyo de los sectores más débiles de un complejo proceso de interacción —en nuestro caso se trataría de la función docente, considerada generalmente en los medios universitarios como menos importante que la investigadora, así como de la perspectiva de los estudiantes frente a la de los profesores y demás personal científico—.

Sea como fuere, el Consejo Científico, con sus recomendaciones de una mayor competencia entre las universidades, ha puesto sobre el tapete un tema capital que dejará su impronta en los debates sobre la política universitaria de los próximos años.

5.4. *Titulados universitarios en el mercado laboral*

Durante el siglo pasado y hasta los años sesenta del presente, los titulados universitarios formaban parte de la delgada capa que copaba las posiciones elitistas en la sociedad alemana. En consonancia con las funciones sociales que se le atribuyeron a la universidad «moderna», reformada a comienzos del siglo XIX, la imagen del titulado universitario alemán era establecida por el alto funcionario público; y no como en los Estados Unidos, por ejemplo, donde el típico graduado universitario tiene como modelo al *professional* autónomo y libre, sobre todo el abogado. Entre las profesiones típicas de las personas con una carrera universitaria en el siglo XIX estaban las de juez, alto funcionario de la administración, catedrático de universidad, sacerdote de las iglesias oficiales (protestantes) y profesor de instituto de segunda enseñanza. Asimismo había, naturalmente, abogados, médicos y —hacia finales de dicho siglo— ingenieros y químicos en la pujante industria de entonces, pero estos

grupos profesionales no tenían ni la influencia ni la significación social de los titulados universitarios al servicio del Estado. A este respecto conviene tener presente que Alemania se incorporó relativamente tarde al círculo de los países en proceso de industrialización y que, incluso para la burguesía, la intervención en las decisiones políticas no era en principio posible más que a través de la participación en la Administración del Estado monárquico.

No obstante, la privilegiada situación socioeconómica de los graduados universitarios durante estos 150 años no se tradujo en absoluto en una estabilidad general de sus oportunidades laborales; en repetidas ocasiones se produjeron crisis motivadas por la oferta relativamente excesiva de titulados. Por eso no es de extrañar que también a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta volvieran a surgir en la discusión pública visiones catastróficas como la del «proletariado académico». Lo cierto es que la cifra tanto absoluta como relativa de titulados universitarios había aumentado extraordinariamente a partir de la década de los sesenta: Si la cifra absoluta era en 1965 de 55.000, en 1987 había pasado a ser ya de 147.000. Hasta la mitad de los años noventa se espera un crecimiento incesante que alcance la cota de 165.000 titulados; para los años siguientes se pronostica un ligero descenso, hasta llegar a un nivel estable de alrededor de 140.000. Cuando a partir de 1973 empezó a ascender en todos los frentes el número de parados, convirtiéndose así durante muchos años el desempleo masivo en un tema central para la sociedad germano-occidental —la tasa de paro llegó a su punto álgido en 1985, con más de un 9 por 100—, se hizo obvio que también las personas con estudios universitarios se verían afectadas por el desempleo.

De hecho, el paro entre los titulados universitarios ha crecido enormemente a partir de 1975. Al término de la década de los ochenta, la tasa de paro entre ellos era de alrededor del 5 por 100 (140.000 en números redondos); si bien habría que señalar que la tasa relativa a los graduados de escuelas técnicas superiores era algo más baja que la de los licenciados en las universidades propiamente dichas. De cualquier modo, los graduados con estudios superiores se vieron bastante menos afectados por el paro que los trabajadores no cualificados (15 por 100) o que incluso los obreros especializados (7 por 100). Llama la atención, sin embargo, que desde 1975 el número de titulados universitarios en paro no haya dejado de aumentar incluso en aquellos años en los que se registraba un descenso del correspondiente a los obreros especializados. Así, por ejemplo, entre 1975 y 1985 se cuadruplicó la tasa de paro entre los titulados universitarios, mientras que «sólo» se duplicó para el conjunto de la población activa.

Fuera de estas tendencias globales, el desempleo entre los titulados universitarios no ofrece un patrón de desarrollo estable; los licenciados de las distintas especialidades se han visto afectados por él en grado diferente en cada período de tiempo. En 1975, poco después de la súbita explosión del precio del petróleo, el 37 por 100 de todos los parados con estudios superiores lo constituían ingenieros. Diez años más tarde se había duplicado su número, pero la tasa correspondiente a los mismos había bajado hasta situarse en un 18 por 100 (cfr. la tabla 5.1). Desde comienzos de los años ochenta fueron los maestros jóvenes los que constituyeron el grupo más problemático (a pesar de que los nuevos estudiantes siguieron de forma masiva las advertencias de los ministros de cultura de que no cursaran la carrera de magisterio). A finales de la

TABLA 5.1
Titulados universitarios en paro por
especialidades (1975, 1985, 1988)

Tipo de escuela superior/ especialidad	Titulados en paro					
	1975		1985		1988	
	absoluto	%	absoluto	%	absoluto	%
Universidades						
Magisterio	2.658	8,7	28.954	24,6	29.092	20,9
Ciencias Económicas y Socia- les	3.525	11,6	11.189	9,5	13.622	9,8
Filosofía y Letras	1.140	3,7	9.124	7,8	12.449	9,0
Ingeniería	2.960	9,7	7.373	6,3	8.048	5,8
Medicina, Farmacia	907	3,0	5.702	4,9	10.665	7,7
Derecho	1.349	4,4	3.224	2,7	4.490	3,2
Ciencias Naturales	1.412	4,6	5.988	5,1	8.697	6,3
Otras (sin especificar)	1.540	5,1	10.030	8,5	12.261	8,8
En conjunto	15.491	50,9	81.584	69,4	99.324	71,5
Escuelas Técnicas Superiores						
Ingenieros, Técnicos	8.261	27,2	13.189	11,2	14.252	10,3
Asistencia/Pedagogía Social ..	923	3,0	9.860	8,4	10.650	7,7
Bellas Artes	1.585	5,2	3.423	2,9	3.004	2,2
Ciencias Económicas y Socia- les	1.676	5,5	2.256	1,9	2.832	2,0
Otras (sin especificar)	2.472	8,1	7.223	6,1	8.807	6,3
En conjunto	14.917	49,1	35.951	30,6	39.545	28,5
Total	30.408	100,0	117.535	100,0	138.869	100,0

Fuente: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (1976, 1986, 1989).

década de los ochenta se vieron afectados en no pequeña medida por el paro incluso los médicos, aunque se practicara una política altamente proteccionista especialmente para este grupo profesional. El problema del paro suele afectar más gravemente a los profesionales noveles que a quienes ya llevan años ejerciendo una profesión. Pero esto no vale sin más para todas las especialidades: Mientras que el 85 por 100 de todos los maestros en paro en 1988 tenía menos de 40 años, sólo la mitad de los ingenieros sin trabajo se encontraba en este grupo de edad. Como regla general cabe establecer lo siguiente: Cuantos menos miembros de un grupo profesional trabajan en el sector público, tanto menos se limita el paro a quienes pretenden incorporarse por primera vez a una actividad profesional. Pero independientemente de la especialidad, cuanto más edad tiene un titulado universitario, más difícil le resulta encontrar un empleo desde la situación de paro.

Hay que constatar igualmente que, tal como ocurre con cualquier categoría de personas activas establecida en atención a otro tipo de graduación escolar, entre los

titulados universitarios son las mujeres las más claramente afectadas por el desempleo. Una de las razones de esto radica en las preferencias específicas del sexo en cuanto a la especialización; es decir, las mujeres están representadas con mucha mayor frecuencia en aquellas especialidades que arrojan una tasa de paro más alta (magisterio, filosofía y letras). Pero examinado el hecho más de cerca, resulta que el desempleo femenino es en todas las especialidades más alto que el masculino. A finales de los años ochenta, un 60 por 100 de las mujeres con estudios superiores en paro procedía de las dos carreras mencionadas; si bien la tasa de paro registrada en ellas era para las mujeres tan sólo 1,6 puntos más alta que para los hombres. Frente a eso, las diferencias entre las tasas de paro de hombres y mujeres en las especialidades en las que existía menos desempleo eran bastante más sensibles: En 1987, el paro femenino en el sector de la ingeniería y en el de las ciencias económicas ascendía a un 12 por 100 y a un 6 por 100, respectivamente; sin embargo, el paro masculino no pasaba del 3 por 100 y del 2 por 100 en cada caso. Por otro lado, las mujeres no sólo se veían afectadas con mayor frecuencia por el paro, sino que también esta situación duraba más tiempo hasta que conseguían encontrar un primer empleo. De ahí que el momentáneo fin de la expansión del mercado de trabajo en el sector público al término de la década de los setenta afectara muy particularmente a las mujeres con estudios superiores, pues en dicho sector (a diferencia de lo que acontece en el de la economía privada) existía, cuando menos para los puestos de trabajo iniciales, una total igualdad de oportunidades para ambos sexos (con excepción, quizá, del sector sanitario y del ámbito de la actividad científica).

El cuadro no quedaría completo si se quisiera basar la exposición de la situación laboral de los titulados universitarios únicamente en las estadísticas respectivas al paro. La extraordinaria expansión ocurrida en el sector de la enseñanza superior a partir de los años sesenta ha provocado sensibles alteraciones en la estructura ocupacional. Si la proporción de graduados superiores en la población activa era en los años cincuenta de todavía un 4 por 100, en 1970 se situaría en un 5,7 por 100, en 1976 en un 7,1 por 100 y en 1987, finalmente, en un 10,3 por 100 (cfr. la tabla 5.2). La cifra de titulados profesionalmente activos subió un 85 por 100 entre 1970 y 1987 —época que se caracterizó, en general, por una situación de estancamiento y, en algunos casos, incluso de contracción en el mercado de trabajo—. Mientras que hasta finales de los años setenta los titulados universitarios se incorporaban en su mayor parte al sector público —siguiendo el modelo tradicional de la ocupación profesional de los mismos en Alemania—, a comienzos de la década de los ochenta el sector privado comenzó a absorber graduados procedentes de universidades y de escuelas superiores en una proporción hasta entonces desconocida: Casi la mitad de los 600.000 nuevos puestos de trabajo creados para dichos graduados correspondía al ámbito de la economía privada. Es cierto que el sector público no dejó de ser por ello el empleador más importante de profesionales con estudios, pero el sector privado se situaría entretanto a casi la misma altura. Las repercusiones de estas corrientes permanentes de cambio estructural tanto sobre el proceso de innovación y la productividad en el terreno industrial, como sobre el papel profesional reservado a las personas con una carrera universitaria, son imposibles de predecir en razón de que no han sido investigadas todavía.

En general, se puede constatar que los titulados universitarios pertenecían, en su inmensa mayoría, todavía a finales de los años ochenta a ese privilegiado 20 por 100

TABLA 5.2

*Población activa total y proporción de titulados superiores
por sectores económicos en 1976 y 1987*

Sector económico	1976			1987			Cambios en 1987 frente a 1976		
	Población activa						Total	Con título superior	
	Total	Con título superior		Total	Con título superior				
	en miles	en miles	en %	en miles	en miles	en %	en miles	en miles	en %
1. Agricultura y Economía forestal	1.682	10,3	0,6	1.185	22,4	1,9	-497	12,1	1,3
2. Energía y Minería	507	27,0	5,3	519	34,5	6,6	12	7,4	1,3
3. Industria transformadora	8.915	294,8	3,3	8.790	499,4	5,7	-125	204,6	2,4
4. Construcción	1.974	58,1	2,9	1.772	70,6	4,0	-202	12,5	1,1
5. Comercio	3.365	84,2	2,5	3.355	133,3	4,0	-10	49,1	1,5
6. Correos, Ferrocarriles	878	26,9	3,1	810	43,5	5,4	-68	16,6	2,3
7. Industria de transportes	584	12,5	2,1	730	32,9	4,5	146	20,4	2,4
8. Banca, Seguros	767	34,1	4,4	979	75,3	7,7	212	41,2	3,3
9. Hostelería, Limpieza	1.104	11,4	1,0	1.621	39,8	2,5	508	28,4	1,5
10. Educación, Ciencia, Medios, Deporte	1.158	623,5	53,8	1.584	814,7	51,4	426	191,2	-2,4
11. Sanidad	1.033	187,5	18,2	1.471	246,2	16,7	438	58,7	-1,5
12. Asesoramiento, otros servicios	677	123,0	18,2	1.050	243,8	23,2	373	120,8	5,0
13. Organizaciones no lucrativas	394	70,4	17,9	487	107,1	22,0	93	36,7	4,1
14. Entes públicos territoriales, Seguridad Social ..	2.492	242,3	9,7	2.720	418,6	15,4	228	176,3	5,7
Total	25.530	1.806,0	7,1	27.073	2.782,3	10,3	1.543	976,3	3,2

TABLA 5.3

Renta anual bruta de algunos grupos de contribuyentes (1983)

Sector económico Grupo profesional	Autónomos		Trabajadores por cuenta ajena	
	Personas	Ingresos medios ¹ en miles de marcos	Personas	Ingresos medios ² en miles de marcos
Sector de servicios ³	698.000	181,5	—	30,1
Otros sectores económicos ⁴ ..	—	161,2	—	—
Médicos (sin dentistas)	55.800	179,6	70.000	ca. 67,0 ^a
Auditores/Censores de cuentas	900	177,5	—	—
Abogados, Notarios	23.000	136,0	16.000	ca. 67,0 ^a
Arquitectos	28.600	90,7	—	—
Ingenieros, Técnicos	10.700	84,1	—	—
Maestros	—	—	467.000	ca. 57,0 ^a

¹ Calculado a partir de la estadística del impuesto sobre la renta.

² Calculado tomando como muestra a un empleado o funcionario público de 40 años, casado y con un hijo.

³ Sin incluir bancos, seguros y alquiler de viviendas.

⁴ Sin incluir agricultura, economía forestal, pesca, ferrocarriles, correos, bancos, seguros y alquiler de viviendas.

^a Calculado tomando como muestra a un empleado o funcionario público de 40 años, casado y con un hijo.

Fuente: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, *Wochenbericht* 22, 1988. Statistisches Bundesamt, *Fachserie* 14, *Reihe* 6, *Personal des öffentlichen Dienstes*, 1983. Y cálculos propios.

de la sociedad con los ingresos y el *status* social más altos. Dado que las informaciones sobre los ingresos (y, muy en particular, sobre el patrimonio) constituyen en la República Federal de Alemania uno de los secretos más celosamente guardados, resulta imposible trazar un cuadro completo y actual al respecto. Por ese motivo, los datos ofrecidos en la tabla 5.3 no constituyen más que un punto de referencia del todo rudimentario sobre el nivel de ingresos de diversos profesionales con estudios superiores y de otros grupos sociales. Más de la mitad de la población activa con un título universitario ocupaba hacia finales de los años ochenta posiciones cuyo centro de gravedad lo constituían el saber específico de la profesión y la idoneidad para ejercerla —como es el caso, por ejemplo, de los maestros, de los médicos o de los ingenieros, que ocupan un lugar intermedio en la jerarquía de empleados y funcionarios—, a diferencia de aquellas otras posiciones en las que desempeñaban un papel central las actividades de gestión y el manejo de la autoridad y del poder. Cerca del 14 por 100 de los titulados universitarios trabajaban por cuenta ajena en puestos dotados de autoridad y poder; los autónomos representaban otro 14 por 100. Todos los datos disponibles ponen de manifiesto que, hacia el final de los años ochenta, alrededor de un 90 por 100 de la población activa con estudios superiores ejercía actividades profesionales en consonancia con su formación (y con las ideas tradicionales acerca de la posición social de las personas con carrera). Esta «consonancia» se refiere aquí a su posición social y al saber y a las aptitudes profesionales, pero no necesariamente a un nivel «adecuado» de ingresos. En este sentido, se puede concluir

que la proporción de personas activas con estudios superiores en las que no se cumplían los tres criterios de la «consonancia» —ingresos, posición social y profesionalidad del trabajo— estaba situada escasamente por encima del 10 por 100. Hacerse con informaciones más exactas a este respecto no es nada fácil; entre otras cosas, porque también las ideas acerca de lo que resulta «adecuado» en el caso de los profesionales con títulos académicos suelen cambiar con el paso del tiempo y a la par que la situación en el mercado laboral. De lo que no hay ninguna duda es de que para muchos graduados superiores y, en especial, para los procedentes del ámbito de las ciencias sociales y humanísticas, dicha situación se ha hecho en la década de los ochenta bastante más inestable que en los años precedentes. Aparte de eso, desde esa misma década ocurre asimismo que cada vez son más los graduados egresados de las universidades y de las escuelas técnicas superiores que suplen a otros profesionales con certificados escolares más bajos. Por regla general, estos procesos de sustitución han llevado a una clara elevación del nivel de las tareas profesionales, a la vez que a un aumento —si bien muchas veces modesto— de los correspondientes salarios. En conjunto, hay que constatar que la incorporación de los graduados de muchas especialidades al mundo laboral se ha hecho más problemática. Y también, que el límite inferior de sus ingresos se ha desplazado hacia abajo. No obstante, y respecto a la década de los ochenta, ni el descenso del nivel salarial ni el empeoramiento de la estabilidad ocupacional han llegado a adquirir unas dimensiones dramáticas, aparte de que —y esto es más importante aún— sólo han afectado a determinados sectores profesionales. Lógicamente, si sigue aumentando la presión proveniente de una oferta excesiva de titulados superiores, hay que asumir que en la década de los noventa empeorarán sus perspectivas profesionales. Por otro lado, sin embargo, los ámbitos tradicionales de actividad para las personas con estudios universitarios —las posiciones más altas y de mayor poder tanto en el sector privado como en el público— no se han visto afectados por los cambios ocurridos en el mercado de trabajo. Ello significa que, en décadas futuras mucho más que en décadas pasadas, la posesión de un título superior se va a afianzar como requisito imprescindible para acceder a dichas posiciones.

6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

6.1. *El papel de la pedagogía académica*

La organización y la configuración de la formación del personal docente constituyen indiscutiblemente otra de las peculiaridades del sistema educativo alemán. Para captar del todo este carácter tan singular de las mismas no hay nada mejor que recurrir a una perspectiva comparativa. Como algo fuera de lo común se presenta sobre todo el papel tan importante que se le concede a la pedagogía académica frente a las distintas especialidades y a las materias de enseñanza en la formación del profesorado. De modo particular puede irritar a menudo a los observadores extranjeros el hecho de que las discusiones acerca de la reforma y la modernización de la formación del profesorado, surgidas en la República Federal en el decurso de las décadas pasadas, se vieran condicionadas muy frecuentemente por el argumento de que había que garantizar a la pedagogía un peso todavía *más fuerte* en general.

El fenómeno de la formación del profesorado presenta singularidades profundamente enraizadas en el desarrollo de las instituciones educativas. En este orden de cosas, constituye una formación que aparece determinada no solamente por la distinta tradición y por la dinámica de desarrollo de su recíproca relación con la ciencia pedagógica, sino sobre todo por el carácter tan particular que revisten la autocomprensión y la función de ésta en Alemania. Aquí no podemos entrar con mayor detalle en este punto, pero en realidad basta con echar una rápida ojeada a la pedagogía académica para llegar a comprender los desarrollos y problemas de la formación del profesorado. Su influjo sobre la inteligencia de su profesión por parte de los maestros y sobre el desarrollo interno de la enseñanza es tan fuerte que imprime un sello muy peculiar a las escuelas alemanas.

Frente a la República Federal ofrece Francia un contraste muy instructivo por su plasticidad. Pues la pedagogía científica, merced precisamente a su influjo tradicional sobre la formación del profesorado, posee en Alemania una base institucional más sólida y una orientación, en cuanto al contenido, distinta de las que presenta en Francia. Esto es algo que se aprecia, sin ir más lejos, en la creación y el desarrollo de grandes institutos para la investigación educativa —como, por ejemplo, el correspondiente Instituto Max-Planck de Berlín—, surgidos en la República Federal a partir de los años sesenta fuera de las universidades. Es verdad que su génesis estuvo presidida por el decidido propósito de distanciarse de la por entonces predominante autocomprensión específicamente alemana de la pedagogía como una de las «ciencias del espíritu». Contra esta tradición se había empezado a presentar cierta oposición en aquella época en las universidades con el así llamado «giro realista de la pedagogía» (H. Roth). No obstante, la exigencia de abrir el estrecho horizonte filosófico-educativo de la pedagogía a los planteamientos de las disciplinas científico-sociales, y a través de ellos, para de ese modo preparar el terreno de cara a una reforma del sistema educativo alemán, no cobró verdaderamente su impulso decisivo, sino bajo las especiales condiciones que ofrecían estos institutos extrauniversitarios (en los que de ningún modo se quiso que ostentaran la mayoría los pedagogos, en sentido estricto, frente a los sociólogos, economistas, juristas y psicólogos). Así y todo, en comparación con la situación en Francia, se mantuvieron también estos institutos en el marco de la tradición alemana, en la que la pedagogía ejercía un peso muy fuerte. Su desarrollo acaeció bajo el signo de una notable expansión de las ciencias sociales en la República Federal, que afectó a su vez a la pedagogía (alterando su autocomprensión científica). Entretanto aumentaría considerablemente en la República Federal el número de instituciones dedicadas a la investigación de procesos educativos individuales y en el nivel de la sociedad global —y de ningún modo sólo del sistema educativo propiamente dicho—. Este desarrollo no se detuvo —ni en lo que se refiere a su contenido ni en cuanto a su extensión numérica— ante las puertas de las universidades. Si a mediados de los años sesenta apenas había 200 catedráticos de pedagogía dedicados a la enseñanza y a la investigación en las universidades y escuelas normales de la República Federal, a finales de los años ochenta su número se había más que quintuplicado (número que en la actualidad vuelve a mostrar una tendencia a la baja).

A la luz de tal desarrollo, parece que lo obvio sería considerar como algo natural este peso tan fuerte de la pedagogía en Alemania, y suponer que lo mismo sucede en Francia. Sin embargo, en este país, a pesar de haberse conocido también una impor-

tante expansión de las universidades, el número de profesores universitarios de pedagogía seguía estando en la década de los ochenta muy por debajo del nivel alcanzado en Alemania hacía 25 años. Y eso que en la tradición francesa del positivismo y del racionalismo escéptico predominaban unos planteamientos que venían constituyendo desde los ochenta hitos orientativos para el desarrollo alemán de la disciplina pedagógica. Pero la referencia a Francia no ha jugado ningún papel en la discusión alemana; a pesar de que la ciencia de la educación allí establecida por Durkheim y Binet como ciencia humana y social empírica parece que, en cierto modo, ofrecía justamente el modelo de investigación educativa (¡debería serlo!) seguido en los institutos extrauniversitarios.

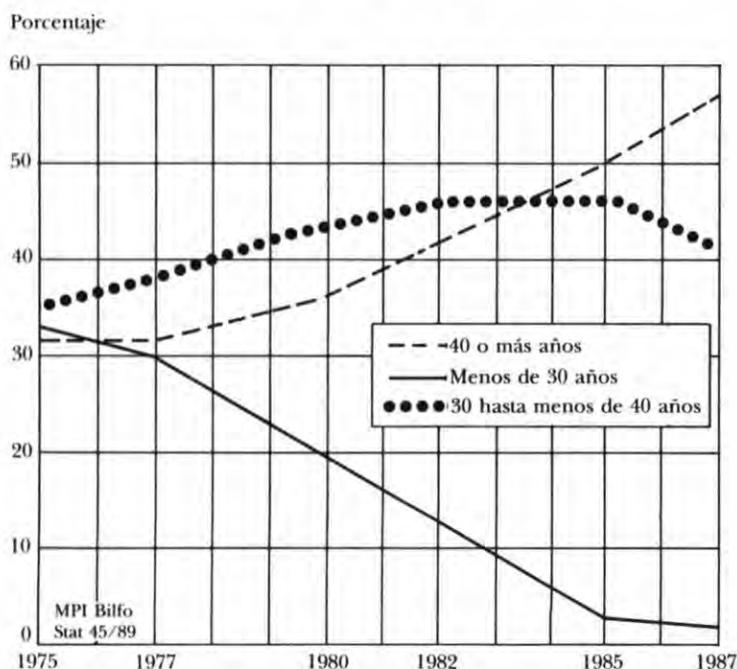
Para explicar esta doble diferenciación entre Francia y Alemania se puede aducir la dispar institucionalización de la pedagogía a partir de unas tradiciones culturales y científicas distintas. Mientras que la ciencia de la educación francesa se ha establecido como ciencia manteniendo un claro distanciamiento frente a una praxis pedagógica dirigida administrativamente; en Alemania, por el contrario, la pedagogía siempre ha recabado para sí y asumido no sólo un cometido teórico, sino también unas funciones prácticas. Su ámbito de actuación es justamente el de la formación del profesorado, que con sus especiales tareas (y cargas) instructivas y las oportunidades de influencia que de ellas se derivan crea asimismo un soporte social estable. Lo cierto es, sin embargo, que éste se ha debilitado claramente tras varias décadas de escasez de maestros provocada por la disminución de la demanda educativa, que es cada vez menor debido al descenso de la población y al sesgo existente en la actualidad en la pirámide de edad del profesorado (cfr. el cuadro 6.1). Después de que a comienzos de los años sesenta, con la voz de alarma acerca de una inminente «catástrofe educativa» (G. Picht), se llegara a dar un impulso sustancial a la formación del profesorado —del que también se aprovechó la pedagogía académica—, desde hace algunos años se ha vuelto a apreciar una ligera disminución de las plazas de profesores de pedagogía en los centros científicos de la República Federal; hecho que se explica por el evidente exceso actual de maestros.

6.2. *Estructura de la formación del profesorado*

Dentro de la formación del profesorado, la pedagogía académica juega un papel desigual en las distintas formas de escuelas. Incluso cabe decir que las diferencias apreciables en dicha formación según el tipo de escuela resultan de la importancia específica que en cada caso se le atribuye a la pedagogía. Después de 1970 hubo una serie de intentos de reforma que apuntaban precisamente a la unificación en este campo de la formación del profesorado. En primer lugar, y de consuno con el acercamiento ocurrido entre las formas de escuelas, se pretendía homogeneizar también la instrucción de los maestros, dándole una configuración única para los distintos grados horizontales del sistema escolar. (A juicio del Consejo Educativo Alemán, el área de instrucción pedagógica debía cubrir casi un tercio de toda la carrera de magisterio.) En segundo lugar, se buscaba un ensamblaje más estrecho entre la preparación teórica y la experiencia práctica de los futuros maestros, articulando un tipo de formación que concentrara en un único tramo las dos fases tradicionales del estudio universitario y de la instrucción práctica en una escuela. Pero

CUADRO 6.1

Maestros titulados para escuelas primarias y elementales por grupos de edad (1975-1987)



ninguna de las dos concepciones conseguiría imponerse como norma general: De una parte, se ha renunciado por completo al intento —regionalmente limitado— de introducir una formación «unifásica» del profesorado; de otra, la formación unitaria por grados horizontales, que incluye al mismo tiempo una orientación científico-pedagógica más intensa, no ha sido llevada a la práctica más que en algunos *Länder* —habiéndose convertido por ello en otro de los elementos determinantes de las tradicionales diferencias regionales, tanto en el sector educativo como en el de la formación del profesorado—. De todos modos, y a pesar de las divergencias específicas de cada tipo de escuela y de cada Estado federado, se puede afirmar en general que el influjo de la pedagogía académica sigue incidiendo todavía sobre todas aquellas áreas de la formación del profesorado sometidas al control de la administración escolar. También ésta tiene que mostrarse abierta a sus teorías y modelos —no importa lo críticamente que puedan ser juzgados sus resultados prácticos inmediatos por parte de la escuela—.

En esencia se pueden distinguir hasta hoy dos modelos básicos de formación del profesorado, ambos con raíces históricas muy dilatadas y a los que en cierta medida ha de ser referida la reforma de los niveles escolares llevada a cabo en los años setenta. Se trata, por un lado, de la formación de *profesores de instituto*, cuya tradición se remonta a la reforma de Humboldt a comienzos del siglo XIX. En tanto que

modelo no sólo más antiguo, sino también de mayor prestigio y, por regla general, mejor remunerado, su influencia se ha dejado sentir sensiblemente en el desarrollo político-educativo; pues igual ha guiado, como una especie de meta proyectada, los intentos de unificación de la formación del profesorado, que los ha entorpecido como medio de diferenciación del *status* entre los distintos grupos de maestros.

La preparación para profesor de segunda enseñanza se realiza mediante el estudio científico de dos disciplinas en la universidad, que comprende un mínimo de ocho semestres, pero que, por regla general, requiere doce o más. Antiguamente se exigía también en algunos casos la adquisición de la correspondiente *facultas*, o habilitación docente, para una tercera o una cuarta asignatura adicional. Pero ya desde un principio existía siempre la posibilidad de adquirir un diploma de aptitud adicional mediante estudios complementarios realizados paralelamente al ejercicio de la profesión o durante el correspondiente período de excedencia voluntaria. (Estas cualificaciones adicionales, que también pueden adquirirse a través de la universidad a distancia o en cursillos ofrecidos por los institutos pedagógicos de los distintos *Länder*, están cobrando durante estos últimos años una importancia cada vez mayor, especialmente en el ámbito de la informática.) Los estudios se concluyen con un examen de Estado ante un tribunal compuesto por representantes de las autoridades escolares y por profesores universitarios, que juzga la *capacitación científica* del candidato para enseñar las disciplinas o asignaturas por él elegidas. La *capacitación escolar práctica* la tiene que adquirir el futuro maestro en una segunda fase de formación organizada por el Estado fuera de la universidad, en escuelas —que antes eran elegidas especialmente para este propósito— y en los así llamados seminarios didácticos.

En el marco de esta carrera de profesor de instituto, y en comparación con el estudio de las disciplinas elegidas, la pedagogía académica no jugó tradicionalmente más que un papel secundario; cosa que, desde bien pronto, fue objeto de crítica. No obstante —sobre todo si se mira la situación en Francia—, hay que señalar que a las clases y a los seminarios pedagógicos se les reservó siempre un lugar dentro de esta formación, y que hay toda una serie de contenidos científico-pedagógicos que vienen siendo desde hace décadas objeto de examen científico previo al examen de Estado. En este sentido cabe decir que la pedagogía se ha ganado esta posición en un peculiar proceso de mediación entre el análisis de sesgo teórico y la orientación hacia la práctica; lo que da su sello característico al desarrollo de la «pedagogía como ciencia del espíritu» tan específicamente alemana. El resultado puede ser definido como una reflexión normativa, filosófico-culturalmente fundamentada, que coloca las realidades de la vida pedagógica en referencia crítica con las metas educativas.

Pero donde la pedagogía académica ha encontrado su verdadero lugar es en las llamadas escuelas «normales» o «de magisterio», creadas (sobre todo en Prusia) en los años veinte y reactivadas en toda la República Federal tras la pasada guerra. En ellas se desarrolló el segundo modelo básico de formación del profesorado, que afectaba a los antiguos *maestros de escuela elemental* (equiparables a los actuales de enseñanza primaria y de enseñanza general básica). Antiguamente recibían su formación más o menos inmediatamente después de asistir a la escuela elemental en seminarios pedagógicos en los que se les adiestraba —ya con el grado de maestros auxiliares— en los métodos y en la práctica de la enseñanza. Ya en el siglo XIX se le reprochaba a este tipo de formación el que no se ajustara a las complejas exigencias de la

actividad pedagógica. (Aunque los nacionalsocialistas rebajaron dicha formación a un nivel todavía inferior al anterior, en algunos Estados federados siguieron funcionando los seminarios pedagógicos hasta los primeros años posteriores a la guerra.) Éste fue el motivo de que, en contraposición a la orientación directamente práctica de los seminarios (dominados por maestros en ejercicio), se le diera a la formación en dichas escuelas un carácter más teórico. Esto se aprecia expresamente en que, entre otras cosas, se fijó como requisito para ingresar en las escuelas normales el estar en posesión del certificado de Bachillerato superior.

Pero esta pretensión de un más alto nivel no se refería en primera línea al estudio de las respectivas disciplinas especiales; la meta de estos estudios, cuya duración pasó de cuatro a seis semestres, era adquirir una competencia *profesional* adecuada a la amplitud de la tarea educativa en la escuela. Esta cualificación fue entendida no sólo en términos de capacitación profesional y pedagógica, sino también como resultado de una básica postura personal del futuro maestro ante los jóvenes educandos. Por este motivo, las escuelas de magisterio, mantenidas a propósito en unas dimensiones espaciales y sociales «manejables», se hicieron cargo asimismo de la formación de la personalidad de sus estudiantes. El carácter a menudo confesional de las mismas, arraigado en la tradición de las antiguas escuelas elementales, así como la importancia concedida a la educación musical se adecuaban perfectamente a esa función de «escuelas superiores de modeladores» (E. Spranger), que va más allá de los puros límites de una cualificación profesional. Pero la posición propiamente dominante en estas instituciones la detentaba la pedagogía —por encima de las así denominadas ciencias básicas, como la psicología o la sociología (pedagógica)—, pues recababa para sí la tarea de integrar los distintos contenidos y aspectos técnicos de la formación. Frente a la orientación científico-técnica de las universidades, y a pesar de la distancia mantenida respecto a los antiguos seminarios pedagógicos, la instrucción ofrecida en las escuelas de magisterio se extendía también, en no poca medida, a contenidos práctico-profesionales. Precisamente por este motivo, los estudios cursados en las mismas concluían con un examen de Estado bastante amplio; si bien la incorporación definitiva al magisterio no ocurría sino después de un período de prueba de un año a un año y medio, al que seguía un segundo examen de Estado de carácter exclusivamente práctico.

En la concepción de la formación del profesorado en las escuelas normales influyeron desde un primer momento no sólo criterios de tipo político (universitario) e histórico-disciplinar —la desconfianza frente a la unilateral tradición universitaria y la muy lenta constitución de la pedagogía académica—, sino también el convencimiento de la diferencia existente por definición entre las distintas ramas escolares. Dado que la escuela elemental impartía —y tenía que impartir— una enseñanza cualitativamente inferior a la recibida en el instituto de Bachillerato, los maestros de aquélla recibían una cualificación también más baja, como podía deducirse del evidente menor nivel científico (técnico) de los estudios y del *status* y la procedencia académica del cuerpo docente de las escuelas normales. Por eso no puede extrañar a nadie que el desarrollo de la formación del profesorado en la República Federal no se quedara estancado en la solución heredada de los tiempos de Weimar. A partir de los años setenta —y salvo muy pocas excepciones—, las escuelas normales han ido dejando de existir como «instituciones aparte». Incluso en los dos Estados

federados en los que todavía existen (en Baden-Württemberg y en Sleswig-Holstein), conservan muy poco del carácter originario de dichos centros. La formación del profesorado para prácticamente todos los tipos de escuelas ha sido incorporada a las universidades. Con ello se ha visto cumplida la exigencia planteada por los maestros de las escuelas elementales ya en 1848, y con especial insistencia después de la pasada guerra, de elevar la instrucción de los maestros a la categoría de estudios universitarios. Pero no hay que pensar que fueron exclusivamente motivos interesados de tal índole los que favorecieron esta solución. Lo más decisivo fue el convencimiento de que la más que necesaria elevación del nivel de las escuelas primarias y elementales implicaba también necesariamente una correspondiente elevación de la cualificación científico-técnica de sus maestros; lo que las escuelas normales no podían llevar a cabo.

El traslado de la formación del profesorado a la universidad no significa, sin embargo, que se hayan eliminado por completo las diferencias entre las distintas carreras o especialidades. Como ya señalábamos, los correspondientes planteamientos de reforma no han conseguido imponerse en general. Además, la concepción de una formación por grados (habida cuenta de las distintas tareas y circunstancias de cada uno de los niveles escolares) se ajusta plenamente a la necesidad de que existan también distintos tipos de estudios para los respectivos maestros. En la mayor parte de los casos, los maestros de enseñanza primaria y elemental siguen cursando estudios de menor duración que los de los profesores de instituto; generalmente cursan una única materia científica optativa, con un contingente de horas de clase más reducido que los segundos —lo que, por lo demás, se utiliza en la mayoría de los *Länder* como «argumento» para pagarles un sueldo también más bajo—. La formación correspondiente a los demás tipos de escuelas coincide más o menos con la de los dos modelos básicos aquí expuestos. El personal docente en las escuelas profesionales suele estar generalmente equiparado, tanto en su formación (con las lógicas diferencias en cuanto a los contenidos) como en su *status* profesional, a los profesores de Bachillerato. El ámbito en el que más disparidades se observan entre los distintos Estados federados es el de la formación de los maestros de la *Realschule* y de las escuelas especiales o de alumnos problemáticos —entre otras cosas, porque los estudios correspondientes están organizados unas veces como una carrera autónoma y otras como capacitación adicional para maestros de la escuela primaria y elemental—.

La integración de todos los niveles de formación del profesorado en la universidad tiene como consecuencia que la *preparación práctico-profesional*, que antes formaba parte integrante de la instrucción impartida en las escuelas normales, se desarrolle ahora totalmente fuera de la universidad. Tal como se realiza en la actualidad, la formación del profesorado está articulada, en su conjunto, en dos fases; al igual que se diera en el modelo históricamente más temprano de la formación para profesores de Bachillerato. Este sistema de dos fases concuerda con la reglamentación establecida para médicos y abogados, cuya formación (en razón de la igualdad del *status* que de esa forma se puede alcanzar) ha servido precisamente en esto de modelo para los profesores de Bachillerato. Una vez terminados con éxito los estudios de la universidad, los maestros en ciernes tienen el derecho de ser admitidos en el período de preparación para el ejercicio del magisterio oficial, que desde 1990 tiene una duración unitaria de dos años y comprende tanto una práctica escolar como una capacitación comple-

mentaria pedagógico-didáctica impartida en seminarios pedagógicos por personal cualificado al efecto (no pocas veces, por antiguos maestros de igual nivel de enseñanza). Esta fase de formación se cierra con un segundo examen —práctico-profesional— de Estado, que es requisito indispensable para el ingreso en el cuerpo docente, pero que de ningún modo lo garantiza.

Desde la implantación general de este sistema dual de formación del profesorado (sobre la que ya se puso fundamentalmente de acuerdo la Conferencia de Ministros de Cultura de 1970), el difícil problema de la transmisión de la teoría y de la praxis dentro de esta formación se ha convertido en tema de frecuentes controversias. El modelo anteriormente mencionado de una sola fase —comparable al diseñado para la abogacía— es expresión de tal desarrollo. Pero éste no se debe solamente a la influencia de las tradiciones institucionales y disciplinares tendentes a vincular más estrechamente la teoría pedagógica a las necesidades y a los procesos de índole práctica. Por lo que hay que advertir que una ligazón así, como resultado del desarrollo histórico de la formación del profesorado, ya no sería entendida en términos de una pura y simple instrucción práctico-profesional. Las diversas exigencias de reforma —por lo menos de la primera fase de la formación— y el debate entablado en torno a ella probablemente fueran consecuencia de las expectativas no cumplidas de «cientificación», que, bajo el signo de una «ciencia social práctica», tenía que haber asegurado lo mismo una mejora de la teoría que la orientación hacia la práctica de la educación universitaria. Esta esperanza resultó fallida no sólo en lo relativo a la parte científico-técnica de la formación, sino también en lo concerniente a la propia ciencia de la educación, que se ha ido convirtiendo cada vez más en una disciplina universitaria, entre otras muchas, para científicos profesionales. (Este proceso ya se había puesto en marcha a raíz de la expansión y de la diferenciación ocurridas en el seno de las escuelas normales, aunque éstas se rigieran, de hecho, por una autocomprensión distinta.)

De modo que, vista la realidad actual de los estudios de magisterio, se plantea la cuestión crítica sobre el valor de la aportación de la ciencia pedagógica a la formación del profesorado. Es evidente que tal pregunta no puede ser respondida en el sentido y desde la perspectiva de un pasado que la caracterizaba como «ciencia del espíritu», pues la posible capacidad productiva de la pedagogía es resultado de un planteamiento crítico justamente frente a esa tradición, gracias al cual se ha visto en condiciones de realizar un análisis teóricamente fundado de las metas sociales, de las justificaciones pedagógicas y de los requisitos y condicionamientos de la actividad docente. Al mismo tiempo, sin embargo, se revela con toda claridad que la ciencia de la educación no ha conseguido todavía ajustarse adecuadamente a esta función educativa encargada a la praxis de la pedagogía —lo que entraña el peligro de hacer del rechazo de expectativas injustificadas y de la ilusoria revivificación de las mismas un interminable proceso histórico recursivo—.

6.3. *Evolución de la cifra de maestros*

Una de las razones por las que se habla a veces de una crisis de la formación del profesorado en la República Federal yace, además de en el ya mencionado problema de la concepción de la misma, en el desarrollo cuantitativo de la profesión docente,

que repercute a su vez en dicho problema. La demanda de maestros en la República Federal sufrió un dramático cambio de tendencia durante la segunda mitad de los años setenta. Hasta 1975, el incesante incremento de la población escolar y las mejoras pedagógicas introducidas en la organización tanto de los centros como de la enseñanza propiamente dicha motivaron un constante y rápido aumento del contingente de plazas para maestros. Aparte de los cambios y reajustes en las distintas formas de escuelas y en su respectivo profesorado, motivados por dicho desarrollo, también aumentó sin cesar el número de estudiantes que elegían la carrera de magisterio y que, una vez terminados con éxito los estudios, podían encontrar sin mayores dificultades una plaza de maestro. Pero esta escasez de maestros, que al principio (en los años sesenta) llegó a desbordar las posibilidades de los centros académicos de formación para el magisterio, se trocaría entretanto en justamente lo contrario, en un exceso de los mismos. Desde finales de los años setenta, el paro incluso entre los jóvenes graduados de magisterio que han superado el segundo examen de Estado se ha convertido en un fenómeno de lo más extendido. A juicio de las organizaciones de profesionales de la enseñanza, la cifra de 32.000 maestros en paro registrada en 1987 en la Oficina de Trabajo estaba aún bastante lejos de reflejar la verdadera situación. En realidad, se calculaba que el número de afectados en dicha época era de unos 90.000. Hay que señalar, no obstante, que desde comienzos de la década de los ochenta se hubiera podido evitar un aumento todavía mayor de estas cifras gracias a diversas medidas emprendidas al efecto y a desarrollos de signo opuesto. Valga como ejemplo más representativo una serie de reformas pedagógicas introducidas en las escuelas, que contribuyeron a que la relación numérica alumno-profesor fuera desde entonces cada vez más favorable, lo mismo en los centros de enseñanza general que en los de formación profesional. (Al hecho de que este balance resultara relativamente positivo contribuyó no tanto la sucesiva reducción del número de alumnos por clase como la introducción de clases para subgrupos de un mismo curso, de promoción especial del aprendizaje o de carácter optativo.) Lo cierto es que, por consideraciones generales de política educativa y de personal, las autoridades escolares de los *Länder* han venido aumentando durante estos últimos años las plazas de maestros, incluso por encima de las necesidades inmediatas —y cada vez menores—. En dirección contraria a esta práctica de lo que podría llamarse un «corredor de colocación», cuya viabilidad político-financiera es ciertamente limitada, se mueve —con idéntico resultado— el evidente descenso tanto de graduados de magisterio como de nuevos estudiantes que se deciden por esta carrera. Ambas series numéricas se han visto reducidas en dimensiones absolutas a la mitad, o más, frente a las de 1975. No obstante, el contingente de nuevas plazas registrado en 1986 no cubrió más que un tercio de la cifra de aspirantes que habían terminado ese mismo año el período de prácticas. El paro entre los maestros jóvenes no dejó de aumentar constantemente en la República Federal durante los años ochenta. Actualmente se prevé que el cenit de la crisis quedará superado hacia finales de la presente década. Asimismo, las organizaciones de profesionales de la enseñanza —si bien con las precauciones a las que obliga la supuesta existencia de una cifra considerable de casos desconocidos— registraron a comienzos del curso escolar 1989/90 un sensible retroceso del número de maestros en paro.

Sin embargo, resulta sintomático que también las organizaciones de maestros hayan lanzado la voz de alarma sobre el peligro que supone para el futuro un cambio

radical de tendencia en el mercado de trabajo para los maestros. Efectivamente, el número de estudiantes que han empezado o quieren empezar la carrera de magisterio ha disminuido drásticamente. Mientras que desde la mitad de los años sesenta hasta la mitad de los setenta el 35 por 100 de todos los universitarios cursaba estudios de magisterio, en 1987 se había reducido su proporción a un 10 por 100 escaso. Este desarrollo a la baja despierta en diversos observadores la preocupación de que a finales de los años noventa y comienzos del próximo milenio pueda producirse de nuevo en la República Federal una escasez de maestros. La razón de este hecho podría ser el desfase que se observa en la estructura de edad de los maestros —una consecuencia del sensible aumento de plazas durante los años de escasez de los mismos— (cfr. el cuadro 6.1), entre los cuales hay un gran contingente que empezará a jubilarse a partir de la segunda mitad de los años noventa. No obstante, el pronóstico de que por ello se volverá a producir inevitablemente una fisura entre las necesidades reales y la oferta de nuevos maestros no tiene en cuenta, la mayoría de las veces, ni la intensidad ni la lentitud con las que se produce todo descenso demográfico, que también tiene que hacer frente a unas necesidades sustitutorias que vuelven a aumentar, pero sólo de manera pasajera. Además de esto, se subestima lo que se ha ganado en flexibilidad y en capacidad de dirección merced a las mejoras introducidas en los procedimientos estadísticos de predicción (aunque no hay que perder de vista la serie de limitaciones lógicas y reconocidas a las que éstos se encuentran sometidos en lo que respecta al influjo y a las dimensiones de los movimientos migratorios —por ejemplo, en el marco del proceso de unión europea o a causa de los trasvases de población—). Finalmente, al hacer los pronósticos de escasez, se suele cometer el error, desde el punto de vista político-social, de echar en olvido a los maestros actualmente en paro, que, como muestra la experiencia, siguen intentando sin mengua de esfuerzos acceder al ejercicio de su profesión; aunque, a la vista de las escasas perspectivas actuales, puede que no lo hagan continuamente, un año tras otro.

Totalmente justificable en esta llamada de alerta ante el ciclo continuo de escasez y excedente de maestros (típico del sistema escolar en Alemania desde comienzos del siglo XIX) es, sin lugar a dudas, su referencia a las cargas pedagógicas que aumentan aún más los sacrificios y las pérdidas sociales. Como enseña justamente la recién superada fase «coyuntural» de escasez de maestros, la incorporación de un número excesivo de maestros noveles y sin experiencia acrecienta no sólo la oportunidad de un nuevo comienzo, sino también las dificultades prácticas y el riesgo de una pérdida colectiva de experiencia y tradición. Y estos déficits sólo pueden quedar equilibrados a muy largo plazo. Desde tal perspectiva, hablar de un actual «envejecimiento» del cuerpo docente en las escuelas alemanas resulta, a la vez, incorrecto y digno de consideración: incorrecto, porque no se tiene en cuenta la progresiva recuperación del saber pedagógico-empírico que conlleva una permanencia cada vez más dilatada en la profesión; digno de consideración, porque se subraya lo importante que es no poner de nuevo en peligro el flujo de la tradición entre las generaciones de maestros. Esto es lo que se pretende evitar, entre otras cosas, con el «corredor de colocación», que se ha mantenido abierto desde hace bastante tiempo en algunos *Länder* con el propósito de asegurar un continuado acceso de maestros jóvenes a la enseñanza escolar. Obviamente, las posibilidades de realizarlo no son las mismas en todos los Estados federados —depende, entre otras razones, de si la política de creación de

nuevas plazas tuvo ya en la época en la que escaseaban los maestros un carácter en cierto modo restrictivo y «anticíclico», o no—.

Así pues, la actual situación del mercado de trabajo para los maestros genera, en un doble sentido, una presión sobre la organización de su formación. Desde hace ya tiempo se aboga por una reforma sistemática de la misma con el propósito, por un lado, de facilitar una salida profesional a los muchos maestros en paro que, por lo menos en un futuro previsible, no van a poder ejercer la carrera que han estudiado, y por otro, de estar en condiciones de reaccionar con la mayor rapidez y lo más adecuadamente posible en el caso de que se produzca una nueva situación de escasez. Dicha reforma se mueve en la dirección de una «des-especialización», esto es, de un aligeramiento de elementos pedagógicos de la carrera de magisterio; entrándose así de nuevo en la ya antes mencionada discusión en torno a la mayor o la menor vinculación que habría que establecer entre la teoría y la práctica en el marco de la formación del profesorado.

Llegados a este punto, se podría volver a la comparación inicial con Francia, pues buscar realmente el aumento de la flexibilidad y la polivalencia de la carrera de magisterio en su limitación a unos estudios de carácter exclusivamente científico-técnico significa acercarse —por lo menos, en lo que respecta a la formación del profesorado de segunda enseñanza— a la situación francesa, en la que los contenidos pedagógicos no juegan ningún papel. Aparte de esto, el instrumento aplicado en Francia del gran *concours*, es decir, de las convocatorias a nivel nacional, se encarga de que allí no se pueda apreciar un desempleo entre maestros como el existente en la República Federal. Más exactamente, mediante la vinculación entre la titulación académica, que capacita de por sí para el ejercicio profesional, y la incorporación de nuevos maestros, dependiente de las necesidades reales, se hacen menos visibles las dificultades para coordinar la demanda en el nivel de la sociedad global con la planificación profesional y formativa individual.

La vía francesa no sirve para Alemania; y ello, no sólo por la estructura federativa de ésta. Según se desprende de las (pocas) investigaciones realizadas hasta ahora sobre el destino de los maestros que no han conseguido obtener plaza, tampoco hay que exagerar respecto a las oportunidades que les habrían podido ofrecer —o les ofrecerían todavía—, en la primera fase de su formación, unos estudios con una orientación más técnica que la actual. Ocurre a menudo que, si han encontrado una ocupación en otra parte, ha sido precisamente por su cualificación pedagógica, por su preparación para la docencia y por las expectativas sociales que a ella suelen ir unidas. Por lo demás, no se puede decir que la situación de los maestros en paro sea peor que la de los licenciados en las distintas especialidades de Filosofía y Letras. La exposición de todos estos desarrollos no cuestiona, ciertamente, en su conjunto la tradición de la formación del profesorado, pero incita a buscarle una vía más adecuada y practicable.

BIBLIOGRAFÍA

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Ed.). «Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland». *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*, 12. Bad Honnef, 1989.

- Baumert, J. y Roeder, P. M. «Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin». *Empirische Pädagogik*, vol. complet., 1990.
- Becker, H. y von Hentig, H. (Eds.). *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation*. Francfort-Berlin-Viena, 1984.
- Beckmann, H.-K. *Lehrerseminar-Akademie-Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschulbildung*. Weinheim, 1968.
- Bungardt, K. *Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. (Ein Versuch.)* Francfort/M., 1959.
- Ewert, K.; Furck, C.-L. y Ohaus, W. *Gutachten über den Modellversuch «Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg» und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung*. Oldenburg, «Zentrum für pädagogische Berufspraxis», 1981.
- Furck, C. L. *Revision der Lehrerbildung. Zum Problem der Einstiegsarbeitslosigkeit von Lehrern*. Weinheim-Basilea, 1986.
- Goldschmidt, D. «Hochschulpolitik», en W. Benz (Ed.), *Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Francfort/M., 1989, pp. 354-389.
- Hartung, D. y Kraiss, B. «Studium und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland», en U. Teichler (Ed.), *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Weinheim, 1990.
- Huber, L. y Liebau, E. «Die Kulturen der Fächer». *Neue Sammlung*, 25, 1985, pp. 314-339.
- Kittel, H. *Die Entwicklungen der pädagogischen Hochschulen: 1926-1932*. Berlín-Hannover-Darmstadt, 1957.
- Kittel, H. (Ed.). *Die pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I): 1920-1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur*. Darmstadt, 1965.
- Klafki, W. «Lehrerbildung in den 90er Jahren. Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag», en P. Hübner (Ed.), *Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre*, Freie Universität Berlin, 1988, pp. 26-45.
- Leschinsky, A. y Oelkers, J. (Eds.). «Lehrerbildung». *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, pp. 739-822.
- Naumann, J.; Baumert, J.; Roeder, P. M. y Trommer, L. «Leistungshierarchien, Reputationsdifferenzen und Fachkulturen», en M. Buttgerit (Ed.), *Leistungshierarchien, Reputationsdifferenzen und Fachkulturen*, Francfort/M., 1990.
- Parmentier, K. y Stooss, F. (Eds.). *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern*. Nuremberg, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1989.
- Parsons, T. y Platt, G. M. *The American University*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1973.
- Paul, G. *Lehrerbildung und Politik. Eine Analyse der Auseinandersetzungen während der Weimarer Republik*. Hamburg, 1985.
- Preisert, H. T.; Bargel, G. y Framhein. «Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen», en Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Ed.), *Studien zu Bildung und Wissenschaft*, 59, Bad Honnef, 1988.

- Ringer, F. K. *The decline of the German mandarins. The German academic community 1890-1933*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1969.
- Roeder, P. M.; Baumert, J.; Nauman, J. y Trommer, L. «Institutionelle Bedingungen wissenschaftlicher Produktivität», en H.-D. Daniel y R. Fisch (Eds.), *Evaluation von Forschung. Methoden, Ergebnisse, Stellungnahmen*, Constanza, 1988, pp. 457-494.
- Sauer, M. «Volksschullehrerbildung in Preußen». *Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte*, 37. Colonia-Viena, 1987.
- Schelsky, H. *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbeck b. Hamburgo, 1963.
- Schriewer, J. «Pädagogik, ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich». *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 1983, pp. 359-389.
- Sommer, M. (Ed.). *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und Strategien zur Überwindung der Krise*. Opladen, 1986.
- Spiegel Verlag (Ed.). *Akademiker in Deutschland. Eine Analyse ihrer beruflichen Situation und gesellschaftlichen Einstellung*. Hamburgo, 1980.
- Teichler, U. (Ed.). *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990.
- Tessaring, M. «Beschäftigungssituation und -perspektiven für Hochschulabsolventen», en *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT*, B 50/89, 8-12-1989, pp. 14-24.
- Titze, H. «Hochschulen», en D. Langewiesche y H.-E. Tenorth (Eds.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, 1918-1945* (vol. 5), Munich, 1989, pp. 209-240.
- Titze, H.; Herrlitz, H.-G.; Müller-Benedict, V. y Nath, A. *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland: 1820-1944*. Gotinga, 1987.
- Titze, H. et al. «Der Lehrerkreislauf. Zur Wiederkehr von Überfüllungen und Mangel im höheren Lehramt in Preußen». *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 1985, pp. 97-127.
- Wissenschaftsrat. *Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem*. Colonia, 1985.
- Traducción: Manuel Canet.

INFORMES Y DOCUMENTOS

ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA. DESARROLLO INSTITUCIONAL Y LEGISLATIVO

JOSÉ PEDRO MORAIS GALLEGO (*)

INTRODUCCIÓN

Con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que fue refrendada por el pleno del Congreso de los Diputados el 13 de septiembre de 1990, se inicia una etapa de adaptación de nuestro sistema a las necesidades y orientaciones contempladas en el proyecto de Reforma de la enseñanza no universitaria.

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo se contempla la orientación como un derecho del alumno que ha de concretarse y garantizarse mediante los diferentes servicios y actividades que el sistema debe ofrecer, y como un elemento esencial que contribuye a la calidad de la enseñanza.

Así la LOGSE, como instrumento jurídico de la Reforma, dedica su Título Cuarto a la calidad de la enseñanza y, dentro de éste, en su Art. 60.2 se garantiza la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos.

Pero esta preocupación no es nueva en nuestro país. Para Lázaro, Asensi y Gonzalo (1982), sin tener que recurrir a precedentes casi legendarios como los de Vives o Huarte de San Juan, se han realizado trabajos de gran calidad científica en el ámbito español de la orientación escolar. Por ejemplo, en 1902, en el Museo Pedagógico Nacional, institución renovadora que dirigió Manuel B. Cossío, se crea el primer Laboratorio de Psicología Experimental, donde se realizan trabajos de gran interés psicopedagógico en su relación con los comportamientos escolares.

Cabe citar también instituciones como la Inspección Médico-Escolar, organizada en 1913. Tuvo momentos de auge entre 1920 y 1934, con inspectores como Sainz De Los Terreros, Juarros, Rodríguez-Vicente, entre otros. Sus actividades orientadoras se centran en la higiene de la escuela y del aprendizaje escolar, el diagnóstico preventivo de alteraciones sensoriales o funcionales, el tratamiento de deficientes y la orientación psicopedagógica de padres, alumnos y profesores.

(*) C. P. «Abino Núñez». Orense.

Otras importantes instituciones fueron los Institutos de Psicotecnia, que en 1933 pasaron a depender del Ministerio de Instrucción Pública bajo el nombre de Institutos Nacionales de Psicología (Castillo, 1989).

Para García Yagüe (1978) se puede hablar de tres momentos en la historia de las actividades orientadoras en la vida escolar española:

a) Un primer período (1920-1933), en el que cabe citar a grandes figuras como Emilio Mira, Alejandro Galí, Mercedes Rodrigo, Comas y Lagos y otros que estaban apasionados por el problema de la orientación en la escuela. Se escribieron gran cantidad de trabajos sobre el tema en muchas publicaciones, fundamentalmente en *Revista de Pedagogía*, y existía gran preocupación en tratar los procesos de orientación profesional a la salida de los estudios primarios y el fracaso de los escolares.

b) Una segunda fase (1949-1970), con un movimiento inspirado en la reforma escolar francesa de 1947 que en España promociona Planchard y que defiende la figura del «psicólogo escolar». La Sociedad Española de Pedagogía promueve esta experiencia; el psicólogo escolar es un profesional especializado en técnicas psicométricas y clínicas que intenta replantear y orientar la vida escolar. Sin embargo, no existía en nuestra ordenación universitaria tal especialidad psicológica.

c) La fase posterior a 1970, en la que se considera la entrada de un personal orientador paralelo al tutor.

La Ley General de Educación de 1970 es punto obligado de referencia para cualquier tema educativo. Por ello, al considerar las disposiciones legislativas sobre orientación, se presentan dos periodos bien diferenciados: antes y después de la citada Ley (Soler, 1989).

I. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTES DE 1970

La Ley de Educación Primaria de 17 de julio del año 1945, reformada por Ley 169/1965, indicaba en su artículo 69 que para colaborar en la más eficaz ordenación de la enseñanza funcionaría un *Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional*, cuyas funciones fueron atribuidas más tarde al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), entre cuyos departamentos figuraba expresamente el de *Psicología Escolar y Orientación Profesional* (Orden Ministerial de 6 de agosto de 1968).

En el año 1967, el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria contemplaba que en los centros pudiera haber un *Servicio de Psicología y Orientación Profesional*, que nunca llegó a funcionar realmente por falta de medios personales y materiales (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982).

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, disponía la creación del *Servicio de Orientación Psicotécnica*, que surge al fin en el año 59 (O. M. de 28-2-59, BOE de 22 de abril). Este Servicio fijaba su actuación en tres puntos:

- Selección y orientación escolar y profesional.
- Métodos didácticos y educativos.
- Problemas de adaptación e higiene mental.

Este intento, avanzado para su época, quedó prácticamente relegado al olvido por falta de dotación personal para hacerse cargo del Servicio.

En el año 1967 se crean grandes expectativas al establecerse *Servicios de Orientación Escolar* en los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial en conexión con el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia e Institutos provinciales (Decreto 497/1967 de 2 de marzo, *BOE* de 20-3-67 y O. M. de 23 de marzo de 1967, *BOE* de 8-4-67). En esta amplia normativa se detalla la línea de actuación en relación con los alumnos —orientación escolar y personal—, padres y centros educativos.

De nuevo el proyecto fue un fracaso al no dotarse el puesto específico de psicólogo u orientador escolar encargado de dirigir el Servicio. Puede decirse que fue ésta una constante en el desarrollo de la Orientación Educativa en nuestro país en la época anterior a 1970, en la que se plasmaron por escrito ambiciosos proyectos que, por abandono, nunca se llevaron a cabo.

II. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y VOCACIONAL EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Se considera por vez primera la orientación como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo para atender a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos (art. 9). Se dispone el establecimiento de medios para la focalización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial (art. 50) y, del mismo modo que la actual LOGSE, considera un derecho de los alumnos la orientación escolar y vocacional (art. 125 de la LGE, recogido íntegramente en el art. 36 de la Ley Orgánica que regulaba el Estatuto de Centros Escolares).

III. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR TRAS LA LGE DE 1970

1. *Orientación en EGB*

1.1. Departamento de Orientación y tutoría

Los primeros documentos que desarrollaron la Ley General de Educación fueron las Orientaciones Pedagógicas para la EGB (O. M. de 2 de diciembre de 1970, *BOE* de 8 y 9-12-70 y O. M. de 6 de agosto de 1971, *BOE* de 8-8-71). Se contemplan dos importantes figuras: el Departamento de Orientación y el tutor.

Respecto al Departamento de Orientación se mencionaba su composición; todas las personas responsables de la educación del alumno: pedagogo-orientador, médico, psicólogo, asistente social y tutores, contando con la colaboración de la familia y el resto del profesorado. Si el centro no pudiese disponer de todos los servicios citados, se podría recurrir a la organización local o comarcal de los mismos. En cuanto a sus actividades se citan: diagnóstico psicopedagógico del escolar; información a profesores, familia y al

propio alumno; determinación de las líneas generales de actuación de tutores, profesores y padres y formulación del consejo orientador. De nuevo, la Administración educativa no aportó los especialistas precisos y la iniciativa no pudo consolidarse.

En relación con el tutor, se le encomendó a éste una función esencialmente educativa, de contacto con el alumno, con los padres, con el Departamento de Orientación, equipo directivo y personal docente. Sin embargo, la falta de tiempo, la carencia de flexibilidad en el horario, la falta de preparación y otros factores han llevado a que la acción tutorial no pasara de ser, en la mayoría de los casos, el redactar y custodiar fichas, libros de escolaridad, actas de evaluaciones y otros documentos administrativos (Soler, 1989).

1.2. El Consejo Orientador

La Orden Ministerial de 25 de abril de 1975, sobre promoción de curso en la EGB y obtención del título de Graduado Escolar (*BOE* de 30-4-75), y la Resolución de 20 de mayo de 1975, que la desarrolla, establecen la obligatoriedad de acompañar las calificaciones de cada alumno de la 2.^a etapa de EGB de un Consejo Orientador. Este consejo de orientación emitido al finalizar el último año de escolaridad contendría, además, una estimación de las posibilidades futuras del alumno. En el año 1980, por Resolución de 7 de mayo (*BOE* de 23-5-90), este consejo pasa a llamarse consejo tutorial de orientación académica, en 6.º y 7.º curso, y «consejo tutorial de orientación académica y profesional», al finalizar la EGB, y al no existir en los Centros el correspondiente personal orientador, el consejo en sí se convirtió en una mera estimación personal del profesor tutor.

1.3. Los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEV)

Se crean estos Servicios por O. M. de 30 de abril de 1977 (*BOE* de 13-5-77), dependientes de la Dirección General de Educación Básica a nivel nacional y de las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia a nivel provincial. Son coordinados por un inspector-ponente, por lo que dependen funcionalmente de la Inspección Técnica de Educación. El art. 4 de la citada disposición enumera sus funciones, centradas en las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos; asesoramiento al profesorado en su función tutora; facilitar información a padres, profesores y alumnos sobre las perspectivas académicas y profesionales y cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.

El personal técnico que compone estos Servicios será nombrado entre los funcionarios del Cuerpo de Profesores de EGB licenciados en Pedagogía y/o Psicología.

1.4. La orientación en la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares)

El Estatuto de Centros Escolares está regulado por la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, *BOE* de 27-6-80. Se afirma en este texto que la orientación educativa y

profesional estará incluida en la actividad ordinaria de los centros, a lo largo de la permanencia del alumno en ellos y especialmente al finalizar la escolaridad obligatoria. Se fija como una competencia del Claustro de Profesores la de coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos y se reconoce, como se dijo, el derecho de los alumnos a la orientación educativa y profesional.

Esta Ley fue explícita en el tema de la orientación, recogiendo básicamente las líneas fundamentales de la Ley General de Educación de 1970 sobre este aspecto, pero sin aportar ningún avance significativo.

1.5. Los Equipos Multiprofesionales para la Educación Especial

Se crean en el año 1982, regulando su composición y funciones por Orden Ministerial de 9 de septiembre (BOE de 15-9-82) y dependiendo del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE).

Atienden al sector educativo del que se venían ocupando los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEVs). Para coordinar su actuación surgen las Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica y del INEE, de 2-12-83, en las que se contempla la creación de una Comisión Provincial que coordine las acciones de ambos servicios que, esencialmente, los SPOEVs centrarán en la población escolar del ámbito ordinario de la EGB, detectando los posibles sujetos de educación especial, siendo la orientación y el seguimiento de éstos funciones específicas de los Equipos Multiprofesionales, enfocados esencialmente al ámbito de la Educación Especial.

1.6. La orientación en la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación)

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4-7-85) es realmente escueta; tan sólo reconoce el derecho a la orientación, entre otros varios derechos que asisten a los alumnos (art. 6), y entre las competencias del Claustro, señala en el art. 45.2 «*coordinar las funciones de orientación y tutoría*».

2. La orientación en las Enseñanzas Medias

2.1. El Curso de Orientación Universitaria

La Ley General de Educación de 1970 contemplaba un Curso de Orientación Universitaria (COU) que precedía a la enseñanza universitaria. Más tarde, por Orden Ministerial de 31 de julio de 1972 (BOE de 24-8-1972), se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria. Se reconocía la necesidad de una persona técnicamente preparada para responsabilizarse de las tareas de orientación. Estas personas —orientadores— serían nombrados por el Ministerio de Educación y Ciencia entre quienes, acreditando una experiencia docente u orientadora

de al menos dos cursos, tuviesen la titulación de Licenciado en Pedagogía, Psicología o Diplomado en esta última. Se indicaba también que en cada Distrito Universitario funcionaría una Junta de Orientación, presidida por el director del ICE y constituida por el jefe de la División de Orientación del ICE, los directores de los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia del Distrito y todos los orientadores estatales y no estatales. Correspondería a esta Junta la programación general de las actividades de orientación, selección de pruebas y materiales de información, estudio de modelos de fichas y registros y el estudio de cuantas cuestiones fueran necesarias para el mejor funcionamiento del servicio.

Esta planificación de la orientación despertó grandes expectativas; sin embargo, solamente se estableció con carácter experimental para el curso 1972-73, sin transformarse en una práctica general y definitiva; terminó el curso y con él la experiencia, «con lo que se perdió para la orientación una ocasión excepcional» (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982).

2.2. La tutoría y la orientación en el Reglamento de los Institutos de Bachillerato

Este Reglamento se establece por Real Decreto 264/1977 de 21 de enero (*BOE* de 28-2-77). En él las actividades de orientación apenas se contemplan y no se incluye el Departamento de Orientación en la estructura orgánica de los Institutos Nacionales de Bachillerato. A este respecto es clarificador el artículo 15.3 de la citada norma, en el que «se considera miembro del Consejo Asesor del Instituto al orientador escolar, si lo hubiera».

2.3. La orientación en el Reglamento de los Centros de Formación Profesional

En el organigrama que propone este Reglamento, Orden de 30 de noviembre de 1975 (*BOE* de 20-12-75), figura el Departamento de Orientación. Se contempla que éste actuará coordinadamente con la acción desarrollada por los Servicios de Orientación del Ministerio de Educación y le corresponderá asegurar el cumplimiento, en el Centro, de lo que establece en esta materia la LGE y las disposiciones que la desarrollen.

En 1982, por Orden Ministerial de 28 de septiembre (*BOE* del 25-2-82), se estructura el Servicio de Orientación Educativa y Profesional en el Patronato de Formación Profesional (Soler, 1989).

2.4. La orientación en los Centros de Enseñanzas Integradas (antes Universidades Laborales)

Las Universidades Laborales, centros cuyo estatuto fundacional se remonta a 1956, acogieron la orientación como una actividad importante que ayudaba a desarrollar los fines para los que fueron creadas. El Decreto de 24 de noviembre de 1960 (*BOE* de 6-12-60) aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales, y en éste se configura el Servicio Psicotécnico.

Al pasar las Universidades Laborales del Ministerio de Trabajo al de Educación y Ciencia, con el nombre actual de Centros de Enseñanzas Integradas, sus planteamientos en materia de orientación se ven reforzados, como se desprende de las funciones que se le asignan al Servicio Psicotécnico:

- Estudio de la personalidad del alumno.
- Orientación y asesoramiento escolar.
- Orientación y asesoramiento profesional.
- Orientación y atención personal.

Se ven recogidas estas funciones en la Resolución de 17 de septiembre de 1981, sobre normas de organización docente en los Centros de Enseñanzas Integradas.

2.5. Los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP)

La creación de los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia se remonta a 1915 (Madrid), a 1923 (Barcelona) y a 1928 (resto de España), agrupando en torno suyo a grandes figuras de la psicología española. Después de diversas reorganizaciones, en 1963 se aprueba el Reglamento del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (O. M. de 30 de abril de 1963), y un año más tarde el de los Institutos Provinciales (O. M. de 20 de marzo de 1964). Las funciones que tenían asignadas se centraban esencialmente en relación a: orientación profesional, selección profesional y servicios de sanidad. En realidad se dedicaron casi exclusivamente al examen fisiológico y psicológico de los aspirantes a la expedición del permiso de conducir (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982).

Por Decreto 2689/1980 de 21 de noviembre (*BOE* de 16-12-80) y Orden Ministerial de 22 de septiembre de 1982 (*BOE* de 6-10-82), quedan regulados y cambian su denominación, pasando a ser los actuales Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP), que dependen del Ministerio de Educación y Ciencia y están integrados orgánicamente en el Patronato de Promoción de la Formación Profesional. Desarrollan la orientación en el ámbito territorial de su provincia y están diseminados irregularmente por España, y no en todas las provincias. Tienen como función propia la realización de las tareas de orientación educativa y profesional en los Institutos Nacionales de Bachillerato y Centros Oficiales de Formación Profesional. El Instituto de Orientación Educativa y Profesional de Madrid, que, según la normativa oficial, es el que debería coordinar las funciones del resto, depende de la Subdirección General de Enseñanzas Medias a través del llamado Servicio de Orientación y Renovación Pedagógica y contempla la existencia de cuatro departamentos: 1) de recursos para la orientación, 2) de psicometría y tests, 3) de psicopedagogía y 4) de Centros; este último, de apoyo a los Jefes de los Departamentos de Orientación de las Escuelas de Formación Profesional (Rodríguez, 1989).

IV. OTROS SECTORES IMPLICADOS EN LA ORIENTACIÓN

- Los Servicios Técnicos de Orientación Profesional del Instituto Nacional de Empleo (INEM). Funcionan desde 1976, y es en 1983 cuando se replantea el papel, los ob-

jetivos y la línea de actuación de sus servicios, tomando en consideración que se trata de una orientación muy precisa: la de un organismo público que persigue un objetivo, el empleo (Rodríguez, 1989). Su función es esencialmente de orientación profesional y sus actividades suponen una gran ayuda a los centros ante esta modalidad orientadora (clasificación de ocupaciones, selección de alumnos para cursos de Formación Ocupacional, selección de demandantes para cubrir las ofertas, entrevistas, información profesional colectiva, orientación profesional individual, etc.); todo ello, a través de los Servicios Técnicos de Orientación Profesional.

- Los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), de la Oficina de Empleo del INEM. Las Oficinas de Empleo para Universitarios, con sus Centros de Orientación e Información (COIE), son departamentos especializados dentro de la Universidad para aconsejar, orientar y ayudar a los graduados universitarios a encontrar empleo en el que poder ejercer la formación recibida. Sus actividades, funciones y estructura vienen reguladas por la Resolución de la Dirección General del Instituto Nacional de Empleo de 12/1982 (BOE de 24-2-82).
- La Administración Provincial y Municipal. Distintos organismos suelen contar con departamentos dedicados a la orientación; así, las Diputaciones Provinciales establecen Gabinetes Psicopedagógicos para atender fundamentalmente a los centros docentes e instituciones que dependen de ellas. Los Tribunales Tutelares de Menores, del Ministerio de Justicia, realizan tareas de orientación y reeducación de sujetos menores de edad. Algunos Ayuntamientos y Corporaciones Locales cuentan con Servicios Municipales de Orientación. Los Servicios Provinciales del INSERSO están constituidos, entre otros miembros, por psicólogos, pedagogos y logopedas que colaboran en la orientación de los alumnos de centros de su competencia —además de sus funciones propias— y, sobre todo, en el ámbito de la Educación Especial.
- La iniciativa privada. Está patrocinada por Asociaciones y Patronatos diversos (ASPANAS, ASPACE, ASPRONAGA, APADEFIN, etc.) e igualmente ha sido impulsada por las Asociaciones de Padres de Alumnos en gran número de centros públicos y privados (Solter, 1989).
- La Administración Autonómica, al ejercer las competencias correspondientes en materia de educación; tema que se trata a continuación.

V. LA ORIENTACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La nueva estructura autonómica del Estado surgida tras la Constitución de 1978 va a generar una nueva dinámica en materia de educación. Realizado el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a las diferentes Comunidades Autónomas, éstas elaboran su normativa específica y, dentro de ella, la regulación de los servicios de orientación.

1. Cataluña

Dependen del gobierno de la Generalitat los *Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica*, o EAP, que se crean en 1980 centrados en la Educación Especial y se reorganizan, en 1983, integrando en ellos los SOEVs de Catalunya dependientes del Gobierno Central. La Orden del Departament d'Ensenyament de 20 de mayo de 1983

(DOGC de 13-7-83) los define como «órganos técnicos de carácter interdisciplinar dentro del sistema educativo ordinario de la Admón. Pública de Catalunya» (Rodríguez, 1988). Sus funciones se centran fundamentalmente en la prevención, detección precoz de problemas, valoración multidisciplinar de necesidades, elaboración y seguimiento de Programas de Desarrollo Individual, orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos y asesoramiento y ayuda técnica al profesorado.

Los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica tendrán una composición multidisciplinaria y estarán formados fundamentalmente por profesionales de Pedagogía, Trabajo Social y Medicina. Sus componentes serán nombrados en Comisión de Servicios por la Dirección General de Enseñanza Primaria entre los funcionarios del Cuerpo de Profesores de EGB con la titulación correspondiente y una experiencia mínima de tres años de docencia. También podrán ser contratados otros profesionales que reúnan tales condiciones, siendo su selección en todo caso por concurso público.

Posteriormente, por Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 31 de julio de 1984, se establecen las líneas básicas de su actuación.

Recientemente, por Orden de 1 de marzo de 1990 (DOGC de 12-3-90), se regula la provisión de los puestos de trabajo en los EAP (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica). Los aspectos más novedosos de esta Orden hacen referencia a la ampliación explícita de su actuación a la enseñanza secundaria y a los requisitos expresos para participar en los concursos públicos de méritos para cubrir estos puestos: estar en posesión del título de Doctor o Licenciado en Psicología o Pedagogía, pertenecer a cuerpos docentes de profesores de EGB o de Bachillerato, poseer una experiencia mínima de tres años de docencia y acreditar el dominio de las lenguas catalana y castellana (Sobrado, 1990).

Otras instancias, no vinculadas directamente con la Generalitat, prestan servicios de orientación escolar y profesional: *Equips Sociopsicopedagògics Municipals*, *el Grup de Treball d'orientació Professional del C. de Psicòlegs*, el Departament de Formació Professional del *Instituto Municipal de Educación* de Barcelona, Asociación Catalana de Orientación (ACOEP) y el *Área de Juventut i Esports del Ajuntament de Barcelona*.

2. País Vasco

Los Equipos Multiprofesionales de Apoyo al Sistema Escolar de EGB se regulan por Órdenes de la Consejería de Educación, Universidades e Investigación de la Comunidad Autónoma Vasca de 12 de julio de 1983 (BOPV de 8-9-83) y de 1 de junio de 1984 (BOPV de 10-7-84), con las funciones de ayuda a los profesores-tutores, diagnóstico y seguimiento de los alumnos, posibilitación de recursos de apoyo a los niños desde la perspectiva del diagnóstico y del tratamiento, fomento de encuentros e intercambios de profesores y facilitación de informes a la Administración educativa.

Cada Equipo está compuesto de un pedagogo, un psicólogo y un profesor especialista en Pedagogía Terapéutica, nombrados en Comisión de Servicio a través de un concurso de méritos entre los funcionarios de carrera del Cuerpo de Profesores de EGB que posean la titulación requerida con una experiencia docente de tres años.

Posteriormente, la Orden de 27 de junio de 1984 (BOPV de 10-7-84) crea los Centros de Apoyo y Recursos para la Enseñanza no Universitaria y una Orden posterior, de 30 de abril de 1985, introduce en estos equipos a un técnico en Orientación.

Más tarde, por Decreto de 14 de junio de 1988 (BOPV de 24-6-88) del Gobierno Autónomo Vasco, se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica que, además de funciones de orientación y apoyo pedagógico, realizan las tareas que en otras Comunidades son misiones de los Centros de Recursos, tales como elaboración de material didáctico, préstamo de recursos pedagógicos, servicio de documentación, etc.

Los Centros de Orientación Pedagógica son instrumentos de carácter zonal para la innovación y mejora de la enseñanza y se configuran como servicios de apoyo a los niveles no universitarios. Dependen orgánicamente de la Delegación Territorial de Educación y funcionalmente de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación.

Para cumplir sus funciones, estos Centros se estructuran en las siguientes áreas de actuación:

- Educación Especial.
- «Euskaldunización».
- MAV, Informática y Nuevas Tecnologías.
- Orientación Educativa.

Las funciones correspondientes al área de Educación Especial son desempeñadas por los Equipos Multiprofesionales, integrados por psicólogos o pedagogos.

Los puestos de trabajo en los COP (Centros de Orientación Pedagógica) serán cubiertos mediante concurso público de méritos entre funcionarios de los cuerpos docentes no universitarios, en régimen de Comisión de Servicios por un período máximo de tres años, excepto el personal de los Equipos Multiprofesionales que tiene carácter definitivo.

3. Navarra

La Diputación Foral de Navarra proyectó en 1981 los Servicios de Orientación Psicopedagógica, entre cuyos cometidos ya figuraba la orientación diagnóstica, de pronóstico y vocacional.

Recientemente, por Decreto Foral 222/1990 de 31 de agosto, se regulan las actividades del Departamento de Educación, Cultura y Deporte en el campo de la orientación psicopedagógica y de la educación especial, así como el acceso a los puestos de trabajo en estas áreas.

Se crea la *Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial*, siendo su ámbito de actuación el de los centros públicos y privados concertados de nivel no universitario.

Los Equipos de Orientación Psicopedagógica de Zona agruparán al personal de la Unidad Técnica que desarrolle su labor en un ámbito geográfico determinado y estarán compuestos básicamente por profesionales Licenciados en Psicología y/o Pedagogía, si bien a ellos podrán adscribirse asistentes sociales, personal administrativo y otros profesionales.

Estos Equipos, conjuntamente con los Centros de Educación Especial y con el apoyo de los Centros de Recursos específicos que puedan constituirse, llevarán a cabo las siguientes funciones:

— Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales mediante la detección, análisis, valoración y estudio de su problemática, así como la propuesta de modalidades de escolarización y organización de los recursos correspondientes.

— Proponer la creación de aulas de integración parcial y la designación de centros de integración preferente de las distintas minusvalías.

— Informar, asesorar y apoyar a las familias de niños con necesidades educativas especiales.

— Colaborar con los Centros de Apoyo al Profesorado en el análisis de necesidades y en el diseño de programas de formación, así como en la realización de estudios e investigaciones sobre nuevas técnicas, proyectos y programas de intervención psicopedagógica y educación especial.

— Asesoramiento al profesorado en aspectos técnicos psicopedagógicos del curriculum.

— Coordinación de los profesionales de apoyo de la zona en aspectos técnicos y criterios de intervención.

— Coordinar las actuaciones con las instituciones y servicios de la zona para mejorar la utilización de los recursos de la misma y colaborar con ellas en campañas de difusión y prevención social de problemáticas infantiles y juveniles.

El acceso a los puestos de orientador será por medio de pruebas selectivas, reservándose un número de plazas para su provisión por turno restringido entre Licenciados en Psicología y/o Pedagogía.

Se suprimen los actuales equipos de orientación SOEV (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional), POP (Programa de Orientación Psicopedagógica) y SAPOES (Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Escolar), y sus integrantes se adscriben a la mencionada Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial.

4. País Valenciano

Los Servicios Psicopedagógicos Escolares fueron creados en el País Valenciano por Decreto 136/1984 de 10 de diciembre, desarrollada su estructura orgánica por Orden de la Consellería de Cultura de 13 de mayo de 1985 (DOGV de 30-5-85) y reguladas sus funciones recientemente por Decreto 53/1989 de 18 de abril. Se centran éstas en la prevención, detección precoz de discapacidades, evaluación, valoración y tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, orientación escolar y profesional y asesoramiento al profesorado de los centros y a las familias.

Los puestos de trabajo en los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE) podrán ser:

1. Director del Servicio.
2. Profesor especializado en psicopedagogía escolar de enseñanzas secundarias.
3. Profesor especializado en psicopedagogía escolar de enseñanzas primarias.
4. Profesor especializado en psicopedagogía escolar de educación especial.
5. Profesor especializado en logopedia.
6. Diplomado en trabajo social o equivalente.
7. Médico rehabilitador.

Los puestos de trabajo señalados como 1, 2, 3, 4 y 5 son de naturaleza docente. Los puestos de psicopedagogo serán provistos por medio de concurso de méritos entre los profesores funcionarios de carrera que pertenezcan a los cuerpos docentes de maestros y profesores de enseñanza secundaria, con una experiencia mínima de dos años. Los puestos de logopeda se proveerán por el sistema ordinario entre los profesores de EGB con la especialidad correspondiente. El destino de estos funcionarios tendrá carácter definitivo.

5. Andalucía

La Comunidad Autónoma Andaluza creó los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) por Decreto 238/1983 de 23 de noviembre (*BOJA* de 3-12-83) y éstos actúan coordinadamente con los Servicios de Apoyo Escolar (SAE), creados por Resolución de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía de 25 de noviembre de 1983 (*BOJA* de 3-12-83).

Las funciones de estos Equipos, en los Centros docentes no universitarios, se centran fundamentalmente en:

- La prevención y detección precoz de trastornos o incapacidades que puedan dificultar el aprendizaje.
- La valoración de las capacidades de los estudiantes en los momentos críticos de su escolaridad.
- La orientación escolar, vocacional y profesional de los alumnos.
- El apoyo al profesorado en su función docente y tutorial.
- El diagnóstico, la rehabilitación e integración del alumnado.
- Favorecer la aplicación de nuevas técnicas de estudio y métodos de trabajo.
- Orientar el conocimiento, la elaboración y la difusión de material didáctico adecuado.
- Colaborar con los distintos Departamentos y servicios educativos de los Centros.
- Contribuir al perfeccionamiento permanente del profesorado.

Los Equipos de Promoción y Orientación Educativa son de ámbito comarcal y provincial, dependiendo de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Sus componentes son seleccionados por concurso público de méritos y los funcionarios docentes elegidos son nombrados en Comisión de Servicios. Los requisitos a reunir consisten en ser Licenciado en Pedagogía, Psicología o Asistente Social y acreditar experiencia relevante en actividades de tipo docente, orientadoras o de renovación pedagógica en cualquiera de los niveles no universitarios del sistema educativo (Sobrado, 1990).

6. Canarias

Los Equipos Psicopedagógicos fueron creados por Decreto del gobierno canario de 24 de octubre de 1986 y dependen orgánicamente de la Dirección General de Promoción Educativa y funcionalmente de la Inspección Educativa. Su ámbito de actuación es la EGB y sus funciones son las siguientes:

- Atención al alumno, que abarca todos los servicios de los que es beneficiario directo.
- Dedicación a los Centros docentes, que engloba las actividades de formación de tutores sobre aspectos concretos.
- Atención a la Comunidad Escolar, que incluye las tareas encaminadas a coordinar y mejorar el proceso educativo y uno de cuyos factores principales es la familia.
- Actividades de investigación educativa.

En los Equipos Psicopedagógicos se integran los *Equipos Multiprofesionales* y el *Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV)*, que actúan coordinadamente y siguiendo análogos criterios. La selección de sus componentes se hace a través del concurso público entre profesores de EGB, Licenciados en Pedagogía o Psicología, y su nombramiento es en Comisión de Servicios.

7. Murcia

En mayo de 1982 se firmaba un «*Convenio de colaboración en materia de Orientación Escolar y Vocacional*» entre la Dirección General de Educación Básica del MEC y la Consejería de Cultura y Educación del entonces Consejo Regional. En enero de 1983, a partir de este convenio, se inició la reorganización de los Equipos Sociopsicopedagógicos en la Comunidad de Murcia (Castillo, 1989).

8. Galicia

Al asumir esta Comunidad Autónoma sus competencias en materia de educación por Real Decreto 1763/1982 de 24 de julio, se encuentra con la existencia de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, cuya organización y cuyo funcionamiento se regulan por Resolución de la Dirección General de Educación Básica de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia de 15-12-82, y los Equipos Multiprofesionales de

Educación Especial, también reguladas su composición, organización y funciones por Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 11 de mayo de 1983.

Estas dos redes paralelas de servicios de apoyo a la escuela, en concurrencia y duplicidad de funciones, se integran en los llamados Equipos Psicopedagógicos de Apoyo, por Orden de 8 de agosto de 1985 (*DOG* de 3-1985) como elementos de apoyo a los centros educativos en el ámbito del diagnóstico, orientación e integración escolar.

Sus funciones se centran fundamentalmente en la prevención, detección precoz, valoración de necesidades, elaboración y seguimiento de Programas de Desarrollo Individual, orientación a los alumnos, asesoramiento al profesorado, información a los padres y coordinación de las actividades de orientación que se realicen en los Centros.

La provisión de plazas de Orientadores se efectúa mediante concurso público entre funcionarios docentes del Cuerpo de Profesores de EGB, Licenciados en Pedagogía o Psicología.

En 1986, por Resolución de 21-8-86 de la Dirección General de Educación Básica, se efectúa por vez primera la provisión de plazas de logopedas (especialistas en Perturbaciones de Audición y Lenguaje), en los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo. Sus funciones aparecen reseñadas en la Resolución de 13-5-87 de la mencionada Dirección General y son las siguientes:

- Orientar al profesorado en el tratamiento de problemas de audición y lenguaje.
- Colaborar en la elaboración de programas de apoyo dirigidos a la reeducación de dichas dificultades.
- Intervención directa, dado el caso, en la rehabilitación de problemas de audición y lenguaje de los alumnos.

En el ámbito de las Enseñanzas Medias, y dada la precaria infraestructura con que contaban los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, transferidos a la Comunidad Autónoma por Real Decreto 2794/1986 de 30 de diciembre, la Consellería de Educación convocaba, por Orden de 26 de julio de 1988 y con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en centros públicos de Enseñanzas Medias, experiencia que fue prorrogada en los años 1989, 1990 y recientemente en 1991 por Orden del 26 de mayo (*DOG* de 6-6-91); el número de proyectos convocados fueron 20, 10, 15 y 15, respectivamente. Las funciones de la orientación educativa se centrarán en la coordinación y apoyo de las actividades de orientación y tutoría que se realicen en el Centro, asesoramiento del profesorado, orientación académica y profesional a los alumnos y coordinación con los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo y Centros de EGB de la zona.

El responsable de estas funciones será un profesor numerario con destino en el Centro y preferentemente con titulación de Licenciado en Psicología o Pedagogía.

VI. LA ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO TERRITORIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Las tareas de orientación en el territorio donde el MEC tiene competencias en materia educativa se realizan a través de *Equipos Psicopedagógicos*, con una estructura y funciones similares a las de las Comunidades Autónomas.

Los *Equipos Multiprofesionales de Educación Especial* se regulan por Orden de 9 de septiembre de 1982 (BOE de 15-9-82), dependen de la Dirección General de Centros del MEC y su ámbito de actuación es el conjunto de alumnos de Centros ordinarios y específicos necesitados de Educación Especial. Sus funciones se centran en la prevención, detección precoz, valoración de necesidades y elaboración y seguimiento de Programas de Desarrollo Individual.

Los objetivos de estos equipos pretenden lograr un mejor desarrollo del proceso educativo, orientando su actividad hacia los principios de individualización e integración educativas. Cada equipo está formado por dos Licenciados en Pedagogía y en Psicología, un médico, dos asistentes sociales, un profesor de apoyo, un logopeda, un fisioterapeuta y un auxiliar administrativo. La selección se hace mediante pruebas de acceso y sus condiciones profesionales se reglamentan mediante contratos laborales (Sobrado, 1990).

Los *Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV)* para alumnos de EGB dependen de la Dirección General de Centros del MEC y se reglamentan por Orden del 30 de abril de 1977 (BOE de 13-5-77) e instrucciones de la Dirección General de 6 de septiembre de 1982 y 17 de septiembre de 1982. Se ocupan de la dirección y realización de las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, del asesoramiento al profesorado de EGB en su función tutorial, de la información a los padres, docentes y alumnos de las perspectivas académicas y profesionales y del diagnóstico de los escolares necesitados de Educación Especial.

Los componentes de los SOEVs (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) son funcionarios del Cuerpo de Profesores de EGB, seleccionados mediante concurso de méritos, y a partir de la Orden de 22 de marzo de 1988 (BOE de 13-5-88), la situación inicial de Comisión de Servicios varía y los destinos obtenidos se hacen definitivos.

Si bien existen los puestos de psicólogo y pedagogo, no se exige en los concursos de méritos la Licenciatura correspondiente, concediéndose una puntuación adicional por ello.

Existen, además, en el territorio que es competencia del MEC, *Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa* en Centros de EGB que se convocan con carácter experimental por Orden de 25 de febrero de 1988 (BOE de 3-3-88) y de 28 de marzo de 1989 (BOE de 7-4-89). La finalidad de estos proyectos es la coordinación de la actividad tutorial del profesorado y de la labor educativa de los profesores de apoyo y el aula de Educación Especial, así como la actividad orientadora del alumnado. En la misma línea se inscriben los *Programas de la Intervención Psicopedagógica*, convocados también con carácter experimental por Orden de 19 de febrero de 1990 (BOE de 27-2-90).

En el nivel de Enseñanzas Medias, los *Proyectos de Orientación Educativa y Profesional* que se contemplan son igualmente de carácter experimental. De este modo se han establecido diferentes convocatorias mediante las órdenes del MEC de 4 de junio de 1987 (BOE de 6-6-87), de 25 de febrero de 1988 (BOE de 3-3-88) y de 19 de febrero de 1990 (BOE de 27-2-90). Las funciones de estos programas son fundamentalmente la coordinación y apoyo de las actividades de orientación y tutoría, proporcionar

información y orientación a los alumnos sobre las opciones educativas y profesionales, aportar recursos educativos al profesorado para la enseñanza de alumnos con problemas y asegurar la vinculación del centro con los Colegios de EGB de la zona y el Equipo Psicopedagógico correspondiente.

El responsable de estos programas será un profesor numerario, con destino definitivo en el Centro y con Licenciatura en Psicología o Pedagogía, aunque no se requiere la exclusividad de este requisito.

VII. LA ORIENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En lo referente a la enseñanza universitaria, «el nivel de implantación de la Orientación es casi inexistente. Los diferentes Estatutos de las Universidades españolas apenas han contemplado este aspecto, quizá por el escaso grado de institucionalización de los estudios de Orientación en los Planes docentes universitarios, pues menos de la mitad de las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación presentan planes de estudio en la especialidad de Orientación» (Sobrado, 1990, p. 260).

En los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades españolas se establecieron a partir de 1973 las Divisiones de Orientación Escolar y Profesional, dedicadas a la formación inicial y continua de profesores tutores, investigación sobre aspectos de Orientación, organización de Jornadas de Orientación, etc. Sin embargo, su óptimo funcionamiento se ha visto entorpecido por dotación insuficiente de recursos personales y materiales.

También se han creado en algunas Universidades los *Centros de Información y Orientación Estudiantil*, dependientes de la Fundación Universidad-Empresa, dedicados fundamentalmente a proporcionar información a los alumnos universitarios sobre aspectos muy concretos de matriculación, planes de estudio, alojamiento estudiantil, etc.

Otro de los organismos implicados en la Orientación en el ámbito universitario son los *Centros de Orientación, Información y Empleo* (COIE), cuya finalidad esencial es actuar como oficina delegada de empleo del universitario en la búsqueda de su primera ocupación profesional. Sus actividades fundamentales son de orientación e información a los estudiantes sobre becas y oposiciones, cursos ocupacionales, trabajos en el extranjero, oferta y demanda de empleo, etc.

Los COIE (Centros de Orientación, Información y Empleo) de la Universidad están estructurados generalmente en cuatro unidades:

- La *Unidad de Orientación*, que va dirigida a los alumnos que piensan ingresar en la Universidad, con la finalidad de facilitarles información sobre las carreras que se pueden cursar y las posibles salidas profesionales.
- La *Unidad de Información*, sobre la información general de la Universidad: organización y funcionamiento de sus servicios, trámites administrativos, pruebas de acceso, convalidaciones, cambios de expedientes, etc.

- La *Unidad de Empleo*, cuyo objetivo es ayudar a conseguir la inserción del estudiante en el mundo laboral a través de contactos con la Confederación de Empresarios, Cámaras de Comercio, Colegios Profesionales, etc.
- La *Unidad de Asesoramiento*, que presta ayuda al estudiante en el ámbito de la legislación administrativa universitaria, con dedicación especial al problema de los arrendamientos urbanos.

El desarrollo de estos Centros de Orientación va ligado básicamente en su origen a la mencionada *Fundación Universidad-Empresa*, creada en el año 1973, con la que viene colaborando desde hace diez años en la preparación y publicación de material informativo y orientador, como son las *Monografías Profesionales*, dirigidas a los alumnos de COU de cara a su acceso a los estudios superiores.

En el ámbito de la Orientación académico-profesional se suele colaborar también con la Unidad de Orientación del Instituto Nacional de Empleo y con la División de Orientación Educativa de los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) a través de *Jornadas de Orientación* realizadas en los Centros de Secundaria, con el fin de informar a los alumnos de COU sobre planes de estudios universitarios, requisitos de matriculación, etc.

VIII. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL

La orientación educativa está a cargo de los equipos correspondientes del territorio cuya competencia recae en el Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, y aquéllos reciben diversos nombres: EPOE (Equipos de Promoción y Orientación Educativa), SOEV (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional), EPSA (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo), COP (Centros de Orientación Pedagógica), etc. Sin embargo, la situación general está marcada por una serie de características:

- Su organización es de carácter provincial y el ámbito de actuación, comarcal.
- Su dependencia orgánica y funcional es dispar: Direcciones Generales de Promoción Educativa, Delegaciones Territoriales o Unidades Técnicas creadas al efecto.
- El modo de acceso a los diferentes equipos es por medio de concurso de méritos, no siendo siempre un requisito indispensable la posesión del título de pedagogo o psicólogo, como, por ejemplo, ocurre con los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional del territorio del Ministerio de Educación. Los orientadores dependientes del Gobierno Foral de Navarra son seleccionados por concurso-oposición.
- No se reconoce, salvo en Navarra, el nivel de Titulado Superior del Grupo A a los componentes de los equipos; situación ésta que ha sido recurrida ante los Tribunales de Justicia, obteniéndose recientemente más de un fallo favorable.
- Algunas Comunidades han organizado una orientación general a nivel de enseñanzas no universitarias (EGB o Medias), indistintamente del grupo de donde procedan los orientadores; en otras se mantiene el «muro» que separa la orientación en EGB y Medias (Cabezas, Pérez y López, 1990).

- Con respecto al horario y vacaciones, tampoco hay unanimidad: existen equipos con horario y vacaciones docentes y equipos en la misma situación que los técnicos administrativos.
- El complemento económico asignado a los miembros de los equipos es muy variable en todo el territorio nacional.

Respecto a su actuación en el medio escolar, puede decirse en general lo siguiente:

- Las funciones de los equipos se centran fundamentalmente en la prevención, detección precoz, valoración de necesidades, elaboración y seguimiento de Programas de Desarrollo Individual, orientación escolar y vocacional, asesoramiento al profesorado, y la coordinación de las actividades de los Departamentos de Orientación.
- La atención de los equipos sigue concentrándose en los cursos denominados «críticos»: 1.º, 3.º, 5.º y 8.º de EGB, 1.º y 3.º de BUP y COU, canalizándose prioritariamente la orientación hacia el diagnóstico de las características generales del alumno; actividad que más tiempo y trabajo ocupa a los Orientadores.
- El diagnóstico de casos de educación especial y de problemas de aprendizaje de los escolares, junto a la integración educativa son actividades prioritarias de los Orientadores que se ven dificultadas por la actual ratio *alumnos/orientadores*. Una actuación preventiva de los Equipos de Orientación requeriría, asimismo, una dotación de recursos personales y materiales mucho más elevada.
- Las funciones de coordinación y colaboración con los Departamentos de Orientación de los Centros se ven reducidas debido a la escasa consolidación de éstos en la realidad actual escolar.

La realidad de los Departamentos de Orientación merece un detenido análisis. En el nivel de Enseñanzas Medias, el Ministerio de Educación establece regularmente desde el año 1987 convocatorias de *Proyectos de Orientación Educativa y Profesional*, con carácter experimental, y en los que no se requiere necesariamente que el profesor responsable de los mismos sea Licenciado en Pedagogía o Psicología. En el ámbito de las Comunidades Autónomas, la situación es similar; por ejemplo, en Galicia, la última convocatoria de *Proyectos de Orientación Educativa* en centros de Enseñanzas Medias (Orden de 22-5-91, *DOG* de 6 de junio) establece que el profesor encargado de dirigir las tareas de Orientación Educativa será «un profesor con destino definitivo en el centro, preferentemente con el título de Licenciado en Pedagogía o Psicología» (subrayado del autor).

Al margen de que este tratamiento de la Orientación Educativa no sea el más adecuado, la situación es todavía más compleja al considerar el elevado número de parados que generan los estudios universitarios de Pedagogía y Psicología.

En la Educación General Básica, el panorama no es más alentador. Existen en el territorio del Ministerio de Educación los *Proyectos de Apoyo Psicopedagógico*, convocados desde el año 1988, pero también con carácter experimental. En general, la situación de los Departamentos de Orientación en los Centros de EGB es de gran debilidad, al no existir una normativa específica que los regule, exceptuando la Comunidad Autónoma de Navarra que, en el Decreto Foral 222/1990 de 31 de agosto, hace referencia a la composición y funciones de estos Departamentos. Por ejemplo, una reciente Resolución de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia sobre la

organización de las actividades docentes para el curso 1990-91 se expresaba en estos términos: «... los Centros, en función de sus cuadros de personal y preferentemente cuando cuenten con algún profesor Licenciado en Pedagogía o Psicología, procurarán poner en marcha el Departamento de Orientación...» (subrayado del autor).

La implantación de estos Departamentos es escasa debido a una variada problemática: la reducida plantilla de profesorado en los Centros, la no delimitación horaria de las funciones del Orientador en el Departamento, la ausencia de una situación profesional más precisa legalmente y la no disponibilidad de recursos económicos y técnicos (Sobrado, 1990).

Se desprende de todo lo anterior que la situación de los diferentes servicios de orientación educativa, a pesar de los avances de los últimos años, requiere una normativa clara y unificadora de criterios, donde la figura del Orientador Educativo ocupe un lugar definido en el sistema y en la que se determinen con claridad los requisitos mínimos que conllevan la creación, instalación y funcionamiento de Equipos y Departamentos.

IX. LA REFORMA Y LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La última reforma global del sistema educativo español fue abordada por la sociedad española en el año 1970. Toda una generación ha sido formada en el marco fijado por la Ley General de Educación. Han transcurrido dos décadas desde entonces y se han producido relevantes transformaciones tanto en el conjunto de la sociedad española como en su entorno internacional:

- La Constitución de 1978 ha traído efectos profundos para la educación al reconocer como fundamental el derecho a la misma, al establecer el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica y al diseñar el Estado de las Autonomías, distribuyendo territorialmente las competencias en esta materia (MEC, 1989).
- La integración española en las instituciones comunitarias, que nos ha situado en un ámbito más amplio que el nacional, compartido con otros países y que requiere de nuestros estudios y titulaciones mayores calidad y oferta.
- El avance del conocimiento científico y del desarrollo tecnológico, que obliga a una formación susceptible de adaptarse a necesarias y frecuentes innovaciones.

Muchos elementos reclamaban una reforma en profundidad de nuestro sistema educativo.

En junio de 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia presentó el documento *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Se señalaba en su prólogo que el sistema educativo ha padecido durante muchos años los efectos de una concepción que veía en los cambios de programas el factor primordial para corregir las deficiencias detectadas en la educación. Frente a esta teoría se ha ido abriendo paso progresivamente la convicción de que la calidad de la educación depende esencialmente de diversos factores y de su acertada integración en el proceso educativo (Sobrado, 1990).

A la calidad de la enseñanza dedica la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) su Título Cuarto y en él se hace referencia explícita a la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos.

Es ésta, la Orientación Educativa, uno de esos factores de cuya acertada integración dentro del sistema depende la calidad de la educación. Se ofrece a continuación un estudio del tratamiento de la Orientación Educativa en el mencionado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, de 1987, en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, de 1989, y de un documento específico del MEC titulado *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, de 1990.

1. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*

El Ministerio de Educación y Ciencia presenta en el año 1987 el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, cuyo apartado 18 está íntegramente dedicado a la Orientación Educativa y a Equipos de Apoyo a la escuela.

Se indica que la Orientación es un derecho de los estudiantes que debe concretarse en un conjunto de servicios y actividades dentro del sistema educativo y que el proceso orientador en educación debe ser continuo e implicar a los profesores, familia y escuela, atender a las características de cada alumno y capacitar a los sujetos para la autoorientación (MEC, 1987).

Se entiende el proceso de Orientación como integrante de la labor educativa y por ello tarea de todos los profesionales de la educación, especialmente del Departamento de Orientación de cada Centro y del profesor tutor.

Respecto a los Equipos Psicopedagógicos, se contempla una red «sectorizada» de los mismos que abarcará Centros de todo tipo y nivel, excepto los universitarios. Se mencionan como funciones generales de dichos equipos: la preventiva, la compensadora y las de asesoramiento y apoyo técnico, en estrecha relación con los profesores y, sobre todo, con los tutores, con los Departamentos de Orientación de los Centros e indirectamente con los estudiantes.

En cuanto a los Departamentos de Orientación, se indica que están integrados por los profesores tutores y coordinados por un profesor del Centro que posea formación psicopedagógica. Sus actividades serán fundamentalmente: la planificación y coordinación de la acción orientadora de los profesores tutores, la coordinación de las adaptaciones curriculares, la evaluación de los alumnos y la correspondiente orientación, la promoción de actividades de asesoramiento académico-profesional de los estudiantes, con especial atención a aquéllos que poseen necesidades educativas especiales, etc. Se señala simplemente como *aconsejable* la existencia del Departamento de Orientación en los Centros, lo cual es un obstáculo para una implantación real a corto plazo de la Orientación en el sistema educativo.

Finalmente, el Proyecto hace referencia a la potenciación del profesor-tutor, a su formación para realizar funciones de conocimiento de las potencialidades del alumno y a las actividades tutoriales. El profesor-tutor contribuirá a la cooperación entre la escuela y la familia, a la localización de las dificultades escolares y a su asesoramiento,

a la coordinación de los docentes que trabajan con un grupo determinado de alumnos y a favorecer unas adecuadas actitudes educativas.

En síntesis, como aspectos positivos del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza se puede destacar el intento de integrar la Orientación en el proceso educativo de los Centros docentes, la coordinación que se prevé de los diversos Servicios de Apoyo a la escuela y de los diversos ciclos y niveles educativos no universitarios, el contemplar la implantación de Departamentos de Orientación en los Centros y la potenciación del rol del profesor-tutor (Sobrado, 1990).

Como limitaciones se pueden citar la no coordinación orientadora con los estudios universitarios, la dedicación parcial a las actividades orientadoras por parte del Orientador, la no generalización del Departamento de Orientación en los Centros, la amplitud de los sectores escolares en relación con el número de miembros de los Equipos Psicopedagógicos, la no exigencia de Licenciatura en Pedagogía o Psicología para los Orientadores, etc.

2. *El Libro Blanco de la Reforma*

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* dedica el Capítulo XV a la Orientación Educativa. El proyecto aquí reflejado considera, a nivel general, que «la orientación escolar, desde el punto de vista del alumno, es un derecho que ha de concretarse y garantizarse en un conjunto de servicios y actividades que el sistema educativo debe ofrecer. Su principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial, y en el nivel de secundaria su contenido ha de verse complementado con el de orientación profesional.

La orientación educativa apunta al objeto de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento del alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa. Por ello, «la orientación educativa es para el sistema escolar un elemento esencial que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza» (MEC, 1989).

Se plantea la orientación en tres niveles: 1) como actividad vinculada a indisociable de la función tutorial; 2) como apoyo técnico al tutor, que se concreta en los departamentos de orientación y 3) como apoyo técnico externo a los dos niveles anteriores, que se concreta en una red «sectorizada» de equipos de orientación y apoyo.

2.1. Función tutorial

En el primer nivel se centra la orientación escolar en el cumplimiento de la función tutorial, considerando que ésta entraña una relación individualizada con el educando desde una concepción integral y personalizada, superando la mera instrucción o impartición de conocimientos.

Esta acción tutorial orientadora adquiere matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. Al principio, en la educación infantil y en la primaria, las funciones más importantes se refieren a la inserción del niño en el grupo de com-

pañeros, la adaptación escolar inicial, la prevención de dificultades de aprendizaje y la vinculación de la escuela con la familia. En el nivel de secundaria, pasan a prevalecer los aspectos de orientación relativos a la elección entre distintas vías y opciones educativas y el afianzamiento de las técnicas de estudio. En la Educación Secundaria, la orientación educativa ha de completarse con la orientación profesional.

2.2. Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación

Se contemplan los Departamentos de Orientación como un apoyo técnico al profesor-tutor en el desempeño de sus funciones tutoriales y orientadoras. Coordinarán éstas y asegurarán el enlace entre el Centro y el equipo psicopedagógico correspondiente. Estarán encargados de promover actividades informativas y de asesoramiento de los alumnos y prestarán especial atención a los escolares que presentan necesidades educativas especiales y demandas de apoyo específico.

Se indica que es *aconsejable* su creación, y su dirección y coordinación corresponderá a un profesor del centro que, *a ser posible*, posea la titulación de Licenciado en Pedagogía o Psicología, quien será eximido de un amplio número de horas de docencia para realizar sus funciones.

2.3. Equipos de Orientación y Apoyo

Servirán de apoyo técnico a los Departamentos de Orientación constituidos dentro de los centros, trabajando en estrecha coordinación con éstos y las tutorías, y estarán estructurados en sectores escolares que abarcarán centros de todo tipo y nivel, desde escuelas infantiles hasta centros de secundaria. Estarán formados por profesionales expertos en diversos campos, entre los que deberá haber necesariamente docentes de los distintos niveles educativos.

Se indica también una amplia serie de funciones generales de los Equipos de Orientación y sus diferentes modalidades de actuación:

- anticipadora y preventiva de problemas escolares y de desarrollo personal,
- compensadora de las desigualdades sociales, y
- favorecedora de la diversidad y de las especiales aptitudes de los alumnos.

Se prevé la racionalización en el funcionamiento de los servicios existentes en la actualidad, para evitar la duplicidad de funciones, y el establecimiento de los oportunos cauces de colaboración con las Comunidades Autónomas y otras instituciones públicas en el mismo sentido.

2.4. La profesionalización de los orientadores

Según el Proyecto de Reforma, pretende el Ministerio de Educación y Ciencia impulsar la creación de un servicio técnico de profesionales de cualificación psico-

pedagógica para el desempeño de las funciones propias de los distintos servicios de orientación educativa, tanto en los departamentos de los centros como en los equipos interdisciplinarios de sector.

Se tenderá a que las condiciones económicas y laborales sean equiparables para todos los miembros de los equipos.

Los profesores que coordinen los Departamentos de Orientación en los Centros habrán de ser Licenciados en Pedagogía o Psicología, si bien en los centros de secundaria otros profesores podrán asumir esa tarea.

Los centros concertados, con el oportuno número de unidades, recibirán la consiguiente asignación económica para contratar a un profesional debidamente titulado.

Como aspectos positivos del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en el ámbito de la Orientación se pueden mencionar los siguientes:

- El énfasis puesto en la función y actividades tutoriales, integrándolas con las tareas de docencia.
- La necesidad de la formación inicial y continua del profesor-tutor.
- El enfocar la Orientación como un proceso continuo en los diversos ciclos y etapas educativas.
- La delimitación de las funciones de los Departamentos de Orientación de los Centros y de los Equipos de Orientación y Apoyo de sector.
- La referencia a la creación de un Servicio Técnico de Orientadores.

Como limitaciones y aspectos deficientes se puede hacer referencia a los que siguen a continuación:

- Indefinición respecto al contenido de la formación de tutores, a su curriculum y a los Centros Universitarios encargados de su preparación.
- Provisionalidad en la constitución de Departamentos de Orientación en los Centros.
- Indefinición respecto a la exigencia de formación para los Orientadores. En los Centros de Educación Secundaria no es precisa una Licenciatura en Pedagogía o Psicología para desempeñar tareas de Orientación.
- Indeterminación en la *ratio* de Equipos de Orientación y Apoyo/amplitud del sector escolar que atender.
- Inconcreción en cuanto a la dedicación de los Orientadores a las actividades orientadoras, de docencia directa y de apoyo al profesorado.
- Indefinición sobre condiciones y requisitos de acceso a puestos de Orientadores de Centro y Equipos.
- Imprevisión en cuanto a espacios, condiciones materiales, económicas, técnicas, etc., para efectuar las actividades de Orientación y Tutoría (Sobrado, 1990).

3. *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*

Es este el título del Documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1990) que aborda conjuntamente las funciones de orientación e intervención psicopedagógica en los distintos niveles del sistema educativo.

Este Documento se desarrolla en cinco secciones: una, de carácter general, acerca de los principios básicos que han de guiar al subsistema de orientación dentro del sistema educativo; tres secciones respecto a los niveles en los que opera dicho subsistema: el grupo docente, el centro educativo y el sector, con las correspondientes funciones de tutoría, Departamento de Orientación y Equipos Interdisciplinares. Finalmente el Documento hace referencia a las previsiones del Ministerio de Educación sobre desarrollo, organización y formación permanente de los Equipos Interdisciplinares y profesores orientadores.

3.1. Principios básicos

Se hace referencia en este apartado a los conceptos de tutoría, de orientación y de apoyo educativo, conceptos que han sido tradicionalmente invocados para las funciones, objetivos y estructuras que se consideran dentro del sistema educativo y que a la vez son denominaciones relativamente genéricas, cuyo contenido varía de unos planteamientos a otros y cuya delimitación exacta no siempre es posible llegar a establecer.

En cuanto a la tutoría se reafirma lo ya expuesto en el Proyecto para la Reforma y en el Libro Blanco, en el sentido de que las actividades del profesor-tutor están muy vinculadas con la práctica docente; y en un planteamiento integrado y personalizado de la educación, la función tutorial se identifica con la docente, en el sentido de formar parte de ésta (Sobrado, 1990).

Respecto a la orientación educativa, se presenta como un concepto coincidente en parte con el de tutoría, aunque en términos más amplios, de modo que la tutoría representaría un aspecto concreto del proceso orientador. Se destaca, igualmente, que la mejor orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada.

Por apoyo educativo no se entiende una educación de refuerzo que algunos alumnos reciben, sino un subsistema institucional de orientación e intervención psicopedagógica dentro del sistema educativo.

3.2. La acción tutorial

Al ser la tutoría un elemento inherente a la función docente y al currículo, todo profesor está implicado en la acción tutorial. Además, porque la acción docente no se ejerce sólo en relación con el grupo de alumnos ni tiene lugar exclusivamente entre las paredes del aula, se hace preciso superar una visión simplista de la tutoría y reintegrarla en la función docente con criterios de corresponsabilidad y cooperación, que profundicen en el proyecto educativo del equipo docente en términos de un compromiso colectivo con la educación y orientación de los alumnos.

Se exponen en el Documento las funciones del tutor ordenadas en torno a tres puntos de referencia: alumnos, profesores y padres.

Estas funciones del tutor se ven acompañadas en cada caso por una amplia relación de posibles tareas y actividades a realizar. Sin embargo, en este Documento no aparecen contempladas funciones tutoriales relacionadas con el conocimiento global del alumno, el asesoramiento en los métodos y habilidades de estudio y el trabajo escolar realizado por el estudiante dentro y fuera del Centro docente (Sobrado, 1990).

Al mencionar la Orden Ministerial de 9 de junio de 1989 en lo referente a las horas que el profesorado dispondrá para las correspondientes funciones de tutoría, no se alude con ello a los Centros de EGB o Primaria, sino tan sólo a BUP y FP, lo cual plantea serios interrogantes con vistas a una implantación real de la tutoría en el sistema educativo.

Se indica que es el Departamento de Orientación del Centro la estructura que planificará, apoyará y coordinará la función tutorial y se señala la necesidad de una formación inicial y continuada del profesorado en la función tutorial.

3.3. La orientación en los Centros: el Profesor Orientador y el Departamento de Orientación

Se hace referencia en este punto a la «necesidad» de la presencia e intervención, dentro del propio centro educativo, de un profesional cualificado que a diario detecte los problemas de aprendizaje, que coordine las actividades de orientación que se producen en el centro y que atienda las necesidades específicas del alumnado o, en su caso, las traslade al Equipo Interdisciplinar de sector.

Igualmente, se indica la «necesidad» de un Departamento de Orientación en los centros de Secundaria que abarquen tanto la etapa obligatoria (12 a 16 años), como el Bachillerato y los Módulos Profesionales (16 a 19 años).

Las funciones generales de la Unidad de orientación e intervención psicopedagógica en los centros son las mismas, tanto cuando, en la práctica, se reduzca al profesor orientador, como cuando se organice en un Departamento; dicha Unidad es, en todo caso, el espacio institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría. Profesor orientador y Departamento de Orientación realizarán sus funciones en el marco de la organización y de la jerarquía de responsabilidades del centro, en dependencia de la jefatura de estudios y, en última instancia, de la dirección del centro.

Como aspecto sombrío cabe destacar la alusión a la simple *necesidad* de la orientación en los Centros y del Departamento de Orientación tan sólo en la Enseñanza Secundaria, olvidándose en este sentido de las etapas Infantil y Primaria.

3.4. Equipos Interdisciplinares de sector

Se denominan así los distintos Servicios y Equipos que existen en la actualidad en el sistema educativo: tanto los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional,

integrados por funcionarios, cuanto los Equipos Multiprofesionales de carácter general y aquellos otros de ámbito más específico, como los de Atención Temprana y los Equipos Específicos para atención de alumnos con determinadas deficiencias, y que están integrados por profesionales contratados.

Los Equipos Interdisciplinarios se organizan en un ámbito sectorial, coordinando los distintos recursos educativos del sector, en lo que se refiere a orientación, y coordinándose también con otros recursos existentes en el propio sector, como la Inspección Educativa y los Centros de Profesores. La «sectorización» se propone asegurar que el sistema educativo trabaje, en una perspectiva de distrito o de zona, con carácter integrador y optimizador de todos los recursos disponibles, orientando a la más apropiada escolarización y la mejor educación de todos los alumnos, desarrollando una atención preferente precisamente de aquellos que se hallan en situación de mayor desventaja, necesidad o riesgo.

Estos Equipos pueden facilitar a los centros una asistencia y un apoyo técnicos de distinta naturaleza: didácticos, psicológicos, sociológicos, organizativos, etc. Estos apoyos han de encaminarse, principalmente, a una actuación preventiva, que se anticipe a la aparición de los problemas. Al extenderse la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, aconseja ampliar paulatinamente la actuación de los Equipos Interdisciplinarios, actualmente centrados en la EGB, al nivel de Educación Secundaria.

3.5. Medidas de desarrollo y organización del sistema de Orientación

En conexión con la Reforma, el MEC pretende desenvolver una estructura y organización funcional donde se admita el carácter especializado de la función de Orientación dentro de la profesión docente y donde se reconozcan las titulaciones necesarias para el desarrollo adecuado de la misma.

Igualmente se pretende la implantación y generalización de la Orientación de un modo progresivo, a partir de los actuales profesionales cualificados y con la incorporación de nuevas promociones de titulados especializados y la creación de la especialidad de Psicopedagogía dentro del Cuerpo de Profesores que impartirá la Educación Secundaria.

Asimismo se prevé que el MEC realice los necesarios programas de formación continua para que los que se incorporen a la especialidad reseñada puedan completar y perfeccionar su formación en materias de Orientación educativa e intervención psicopedagógica.

Respecto a esta propuesta de organización de la especialidad de Orientación Educativa, se observan en la misma elementos positivos con respecto a la situación actual en aspectos tales como la previsión en la especialización de los Orientadores, la exigencia de titulación universitaria superior (Pedagogía o Psicología), la estabilidad profesional en los puestos de trabajo, la previsión de formación continua, etc. (Sobrado, 1990).

Sin embargo, existen algunos interrogantes en esta propuesta, tales como el mismo carácter de la especialidad, que no es primordialmente docente y, sin embargo,

se integra dentro del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria que prevé la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En segundo lugar, los Departamentos de Orientación de los Centros de Educación Infantil y Primaria quedan fuera de la actuación de los especialistas de Psicopedagogía.

En tercer lugar, la especialidad señalada de Psicopedagogía aún no está vigente en los planes de estudio universitarios y estrictamente sólo podrán desempeñarla los titulados superiores en Pedagogía y Psicología; siendo difícil que los programas de formación permanente de estos profesionales puedan subsanar una formación equilibrada en ambas titulaciones en un plazo corto de tiempo.

Finalmente, al no integrarse esta propuesta en la LOGSE, las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa podrán implantar modelos distintos de especialidad de Orientación Educativa, perdiéndose una excelente oportunidad para arbitrar un esquema general de organización de la Orientación en todo el país.

X. EL FUTURO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En la citada Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se hace referencia a la orientación en el Preámbulo, en los artículos 2 y 60 y en la Disposición Adicional 3.^a, incluyendo como parte de la función docente la tutoría y orientación y estableciendo el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional.

Se está ante una oportunidad histórica en el campo de la Orientación Educativa. Las últimas disposiciones del MEC abren fundadas esperanzas al contemplar el importante papel que se asigna a la Orientación desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, incorporándose a todas las etapas como un elemento integrante de la labor educativa, inherente a las funciones docentes y tutoriales.

Ahora resta esperar los Decretos y Reglamentos que desarrollen las Disposiciones Adicionales y las Leyes correspondientes de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa y de todo ello depende que la Orientación deje de ser una «*asignatura pendiente*» en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabezas, M. N.; Pérez, M. y López, B. «V Jornadas de Orientación Educativa». *Escuela Española*, 2.985, 4-I-1990, p. 7.
- Castillo Arredondo, S. *Orientación Educativa. El Consejo Orientador al término de la EGB*. Madrid, Editorial Cincel, 1989.
- Fernández Barroso, A. «Reforma del sistema educativo y orientación». *Papeles del Psicólogo*, 39-40, junio-agosto 1989, pp. 38-41.
- García Yagüe, J. «Posibilidades y límites de la orientación escolar en España». *Patío de Escuelas*, 2, julio-diciembre 1978, pp. 14-18.

- Lázaro, A. J.; Asensi, J. y Gonzalo, M. L. «El desarrollo de la Orientación Institucional en España». *Revista de Educación*, 270, mayo-agosto 1982, pp. 159-187.
- Lete, J. R. e Insúa, F. «La Orientación en la educación secundaria obligatoria (12-16 años)». *Quinesia*, 12, abril 1990, pp. 9-14.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Proyecto para la reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, Servicio de Publicaciones, 1987.
- *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publicaciones, 1989.
- *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. MEC, 1990, Documento fotocopiado.
- Rodríguez, M. L. *Orientación Educativa*. Barcelona, Edic. CEAC, 1989.
- Sobrado Fernández, L. *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU, 1990.
- Soler Santaliestra, J. R. *La orientación educativa*. Barcelona, Editorial Humanitas, 1989.

B I B L I O G R A F Í A

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

LA REVOLUCIÓN FRANCESA Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

LUIS M. LÁZARO LORENTE

La conmemoración de efemérides centenarias por parte del colectivo de los historiadores es una tradición con arraigo suficiente como para augurarle muy larga vida. Se ha convertido, de hecho, en una actividad más de su trabajo profesional. Unos la aceptan con agrado, otros con resignación y no pocos con disgusto y alejamiento. Razones hay, desde luego, que justifiquen este abanico de actitudes; especialmente si la conmemoración tiene una dimensión suficiente como para atraer el interés de los gobiernos en su organización y financiación —Congresos, publicaciones, exposiciones, etc.— y si, además, el hecho histórico recordado es susceptible de interpretaciones ideológicas diferentes, cuando no opuestas, y, sobre todo, de peligrosas instrumentalizaciones políticas. La proximidad de los fastos del Quinto Centenario, en el que, por fin, entramos, y toda la gama de actitudes, reacciones e interpretaciones que ha generado son un buen ejemplo de lo dicho. Pero, desde luego, no lo ha sido menos —en realidad más— lo sucedido con la conmemoración del Bicentenario de la Revolución Francesa.

Todo un enorme aparato, financiado con generosidad, se creó para garantizar el éxito de la tarea. Nada menos que un Ministerio de Cultura y del Bicentenario encomendado a Jacques Lang; una misión interministerial, la *Mission du Bicentenaire de la Révolution Française et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, presidida sucesivamente por Michel Baroin, Edgar Faure y J. N. Jeanneney; y una comisión científica especial del C.N.R.S., la *Commission Nationale de Recherche Historique pour le Bicentenaire de la Révolution Française*, dirigida por Michel Vovelle en tanto que director de *L'Institut d'Histoire de la Révolution Française*.

En el plano científico, tratándose de un tema central en la historiografía contemporánea y aprovechando la amplia infraestructura de difusión para los trabajos puesta en juego, los resultados han sido interesantes y el acervo de libros y artículos dedicados a los más variados aspectos de la Revolución Francesa ha crecido enormemente. Otro asunto, en el que no vamos a entrar nosotros ahora, es la valoración crítica de todas esas aportaciones historiográficas, encontradas en bastantes ocasiones y, forzosamente, por su amplitud y variedad, desiguales. Para ello, es recomendable, entre otros trabajos, la lectura del que Roura i Aulinas dedica a esa valoración y revisión crítica¹, que no balancee, aún sin duda por hacer una vez superada la

¹ Roura i Aulinas, L. «La Revolución Francesa: una mirada al bicentenario». *Historia Social*, 8, 1990, pp. 135-157. Es también útil la consulta del trabajo de Diego y Portillo Valdés «La Revolución Francesa como crisis constitucional del Antiguo Régimen. Comentario bibliográfico». *Historia Contemporánea*, 2, 1989, pp. 215-223.

primera impresión de desbordamiento que produce la publicación en un corto espacio de tiempo de centenares de trabajos.

Nuestro objetivo con estas breves notas es, pues, acercarnos de manera específica a la contribución que los historiadores de la educación en España han realizado en el contexto del Bicentenario de la Revolución Francesa²; una conmemoración que subraya el espíritu pedagógico del acontecimiento histórico al erigir a Condorcet en una de sus figuras centrales, pero que no por ello ha propiciado la aparición de un número de trabajos proporcionado a ese sesgo, centrados en los aspectos educativos de la Revolución. Queja que manifestaban recientemente Viñao, Guereña y Aymes³. Sin embargo, no puede decirse que no se hayan producido bastantes aportaciones, y algunas excelentes. De ellas da cuenta en su balance, todavía inacabado, Dominique Julia⁴. Lo que sí es cierto es que algunas de las aportaciones más relevantes se han producido con una cierta independencia de la dinámica del Bicentenario, algo lógico y hasta deseable. Es el caso de los trabajos de Palmer, Baczko, Pancera, Kintzler, Albertone y el mismo Julia⁵. Con todo, en el ámbito concreto de los especialistas que trabajan en historia de la educación hay que reconocer que, en conjunto, su respuesta, en el contexto del Bicentenario y en cuanto a producción, ha sido moderada.

La revista británica *History of Education* no se ocupó casi para nada del tema, y encontró más relevante dedicar un número especial al tema *Education and the Second World War*⁶. Por su parte, la norteamericana *History of Education Quarterly* se hizo eco de algunas de las publicaciones francesas que aparecieron con motivo del Bicentenario, y publicó un trabajo del profesor emérito en Yale y especialista en la Revolución Francesa Robert R. Palmer⁷. La revista internacional de historia de la educación *Paedagogica Historica* recoge en sus páginas un artículo sobre la creación de la efímera Escuela Normal fundada en 1795⁸. Como no podía ser menos, la

² El ahora citado trabajo de Roura i Aulinas (en pp. 154-157) se ocupa de reseñar los actos y publicaciones científicos que en nuestro país ha generado la conmemoración; no demasiados, pero sí ajustados, en general, a la realidad de la investigación española sobre la Revolución Francesa y en su relación con el devenir histórico español.

³ Cfr. Viñao Frago, A.; Guereña, J.-L., y Aymes, J.-R. «Lumières, libéralisme et éducation en Espagne. Autour de deux bicentennaires: la mort de Charles III (1788) et la Révolution Française (1789)». *Paedagogica Historica*, 1, 1991, p. 25.

⁴ Cfr. Julia, D. «Enfance et Citoyenneté. Bilan historiographique et perspectives de recherches sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire». *Histoire de l'Éducation*, 45, 1990, pp. 3-42. Y una segunda parte con el mismo título en *Histoire de l'Éducation*, 49, 1991, pp. 3-48.

⁵ Palmer, R. R. *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*. Princeton, Princeton University Press, 1985; Baczko, B. *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris, Garnier, 1982; Pancera, C. *La Rivoluzione francese e l'istruzione per tutti. Dalla convocazione degli Stati Generali alle chiusure della Costituente*. Fasano di Puglia, Schena Editore, 1984, y *L'Utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*. Editrice Janua, 1985; Kintzler, C. *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris, Le Sycomore, 1984; Albertone, M. *Una scuola per le Rivoluzioni. Condorcet e il dibattito sull'istruzione (1792-1794)*. Napoli, Guida Editori, 1979; Julia, D. *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris, Belin, 1981.

⁶ *History of Education*, 3, 1989. Harold Silver, en «History of Education in France», reseña algunas de las publicaciones que con regularidad va editando el *Service d'Histoire de l'Éducation* del I.N.R.P. francés, elogiando ese interesante trabajo, pero sin referencias especiales al tema de la Revolución Francesa y la educación. Cfr. *History of Education*, 4, 1988, pp. 350-351.

⁷ Vgr. John M. Burney reseña el trabajo de Dominique Julia, *Atlas de la Révolution Française*. Vol. 2, *L'enseignement, 1760-1815* (París 1987) en *History of Education Quarterly*, 2, 1989, pp. 319-321. El Trabajo de Palmer, «How Five Centuries of Education Philanthropy Disappeared in the French Revolution», se publicó en *History of Education Quarterly*, 2, 1986, pp. 181-197.

⁸ Vincent, G. «L'École Normales de l'an III de la première République Française». *Paedagogica Historica*, 2, 1991, pp. 215-230.

revista francesa *Histoire de l'Éducation* editó un número extraordinario bajo la dirección de Dominique Julia, *Les enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française*⁹, y ha publicado los balances bibliográficos de Julia ya citados. Por último, la española *Historia de la Educación* dedicó una atención adecuada al tema en su número siete¹⁰. No obstante, en el ámbito español, la aportación más relevante la constituye, sin lugar a dudas, la publicación —en edición preparada por Gabriela Ossenbach Sauter y Manuel de Puelles Benítez— de las conferencias y comunicaciones presentadas al Coloquio Internacional sobre *Las influencias de la Revolución Francesa en la educación en España*, celebrado en noviembre de 1989 para conmemorar el Bicentenario de la Revolución Francesa¹¹.

El libro está compuesto por las tres conferencias y veintitrés comunicaciones que se presentaron en dicho encuentro, por parte de un representativo grupo de hispanistas franceses y de historiadores de la educación española, de los que una buena parte ya ha tratado el tema, aun de forma colateral, en ocasiones anteriores en el contexto de la Ilustración española, los afrancesados o el liberalismo político en educación. Las conferencias abordan asuntos sustanciales del tema de estudio. Así, Catherine Kintzler, oportunamente invitada, estudia el pensamiento de Condorcet por cuanto puede ser considerado el principal teórico de la escuela republicana¹². La autora ya publicó en 1984 un interesante libro, reeditado tres años más tarde, sobre esta misma temática, y en 1989, en colaboración con Charles Coutel, presenta y anota textos fundamentales de Condorcet sobre instrucción pública¹³. La importancia de su pensamiento sobre educación, fundado, esencialmente, sobre «la articulación entre las luces y la libertad», parece clara a la autora. La lectura de las Memorias e Informes de Condorcet —a su juicio— «no es hacer una excursión por un tiempo caduco cuyo interés pudiera ser solamente el arqueológico, es redescubrir una aportación específica —y hasta el presente no sobrepasada ni refutada— del pensamiento francés a la teoría política» (p. 26). Es, en cualquier caso, siempre oportuno revisar al teórico galó y, por extensión, cualquier trabajo sobre él, en la medida en que es una de las fuentes de inspiración del liberalismo español en materia de política educativa¹⁴.

⁹ *Histoire de l'Éducation*, 42, 1989. La presentación de Julia, «Commemoration et histoire: aux origines de l'instruction publique», analiza las claves definitorias bajo las que se celebró el Bicentenario (pp. 5-11).

¹⁰ Cfr. *Historia de la Educación*, 7, 1988, Barreiro, H. «Reflexiones actuales en torno al antes y el después de la Revolución de 1789. La constitución de los sistemas educativos contemporáneos» (pp. 19-35); Vilanou, C. «El Catecismo Imperial: su presencia en España» (pp. 67-73); González Hernández, A. y Madrid Izquierdo, J. M. «El Rapport de Condorcet y el informe de Quintana: estudio básico para un análisis comparativo» (pp. 75-105) y De Gabriel, N. «Fuentes y bibliografía sobre la Revolución Francesa y la Educación» (pp. 249-252). Más recientemente, Madrid Izquierdo, J. M. ha publicado «Los informes sobre la instrucción pública en el período revolucionario francés (1789-1795)», en *Educación y Sociedad*, 6, 1990, pp. 151-172.

¹¹ El encuentro lo organizaron el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la U.N.E.D. y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, en colaboración con la Sociedad Española de Historia de la Educación. Los trabajos se han publicado en *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid, U.N.E.D., 1990.

¹² Kintzler, C. «Condorcet, teórico de la escuela republicana: un pensamiento filosófico y paradójico» (pp. 25-41).

¹³ Condorcet, *Écrits sur l'instruction publique*. 2 vols. Paris, Edilig, 1989-1990.

¹⁴ Vid. el trabajo ya citado de González Hernández y Madrid Izquierdo. El célebre Rapport de Condorcet ha sido publicado en fechas próximas: *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* (Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1990), con una estimable introducción del profesor Olegario Negrín Fajardo.

Willem Frijhoff, historiador holandés de la educación, aborda la complejidad de las relaciones entre educación y Revolución¹⁵, en tanto que etapa importante en la evolución de los sistemas educativos, «quizá menos por lo que ha conseguido hacer que por lo que ha querido realizar» (p. 46). En este último aspecto bien cuadra la profusión de planes educativos¹⁶, que, por otra parte, y como señala Julia¹⁷, ha constituido de siempre y aún ahora el objeto central de las investigaciones sobre la educación y la Revolución Francesa. Frijhoff centra el estudio, pues, sobre tres perspectivas: la educación en tanto que objetivo de la Revolución, como camino de transformación social; en tanto que instrumento realmente establecido y, por último, como esperanza de mejora de la realidad cultural y social. Y ello, en la perspectiva de su relación con los correspondientes enfoques teórico-metodológicos: la historia de las ideas, la historia de los sistemas educativos y la historia sociocultural.

Por su parte, el profesor de Puelles Benítez analiza la incidencia que la Revolución Francesa tuvo en la génesis del sistema educativo español¹⁸. Para ello estudia el contexto que determina el único punto en común de todos los planes educativos que se elaboran y discuten en esa etapa histórica: la constitución de un nuevo sistema educativo de «enseñanza pública, organizado y controlado por el Estado para sus seculares fines» (p. 77). Y analiza, como paradigmáticos de la confrontación, siempre presente en el período revolucionario, entre libertad e igualdad, los modelos que representan Condorcet y Le Peletier de Saint-Forgeau. A partir de ahí, señalará la influencia de la Revolución Francesa en nuestro sistema educativo como «un fenómeno de incorporación del legado revolucionario a las particulares condiciones de la historia española» (p. 87), considerando para ello los tres pilares legales del sistema educativo español: la Constitución de 1812, el Informe Quintana de 1813 y el proyecto de decreto sobre educación nacional de 1814, y relacionándolos con los aspectos más singularizantes del contexto español: el tema religioso y la opción explícita de los doceañistas por la libertad de enseñanza.

Las veintitrés comunicaciones que recoge el libro se estructuran en torno a seis grandes epígrafes que tratan, desde diferentes perspectivas, de dar cuenta de las variadas formas e intensidades en que se manifiesta la influencia de la Revolución Francesa en la educación europea, con una referencia específica a Portugal, pero, obviamente, sobre todo, a España. Así, se analizan las posiciones de los grupos ideológicos más directamente involucrados y sensibles a esa influencia —ilustrados, afrancesados y liberales—, estudiando el pensamiento educativo de gentes como Jovellanos, Cabarrús, Forner, Marchena, Narganes, Amorós o Quintana. Se rastrean las líneas generales más contrastadas de esa influencia en la política y la práctica educativas españolas a través del estudio de la formación técnica y el modelo de organización y formación del profesorado. Y, por último, se ofrecen dos muy interesantes bloques de trabajos, ejemplos claros de algunas de las corrientes de renovación teórico-metodológica de la historiografía de la educación española actual, como son el estudio del tema desde la perspectiva de la historia local —con aportaciones referidas a Cataluña, en su más amplia expresión geográfica y cultural, Galicia, Sevilla y Murcia— y desde el enfoque de estudio de las vías informales de educación, como sermonarios y catecismos de distinta índole.

En su conjunto, todos los trabajos recogidos en el libro que venimos comentando constituyen una muy valiosa aportación, desde una óptica hispana, al siempre interesante tema de las

¹⁵ Frijhoff, W. «Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza de la Revolución Francesa» (pp. 43-63).

¹⁶ Cfr. el trabajo citado de Madrid Izquierdo.

¹⁷ Julia, D. «Enfance et Citoyenneté...» *Op. cit. Histoire de l'Éducation*, 45, 1990, pp. 4-5.

¹⁸ Puelles Benítez, M. de. «Revolución Francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español» (pp. 65-100).

estrechas relaciones entre Revolución Francesa y educación, conflictivas y contradictorias a un tiempo, pero sin duda fructíferas en la medida en que los principales temas que configuran la problemática, las realizaciones y expectativas de la educación contemporánea están presentes en ese período revolucionario para ser planteados y debatidos y, en menor grado, desarrollados con el fin de dar lugar a realizaciones prácticas concretas.

De la influencia que todos los planes, reflexiones y debates articulados en torno a la educación en ese momento histórico tuvieron en España, tanto para bien como para mal, y de las reacciones positivas y negativas que generaron, se da cuenta en este volumen colectivo, y que, como casi todas las obras que reúnen esa condición, puede aparecer como desigual en sus contribuciones. Sin embargo, *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*, debido a sus aportaciones preparadas con voluntad de síntesis, al marco hispano que contempla y, sobre todo, a las perspectivas innovadoras en que se sitúan los trabajos elaborados desde el enfoque de la historia local y desde la investigación de las instancias informales de educación, se constituirá en una obra de referencia clara acerca de la temática que estudia. Desde luego, es un motivo más que suficiente como para aceptar los otros aspectos más enojosos que suelen llevar aparejadas las conmemoraciones históricas, y a los que nos referimos al comienzo de estas notas.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Fernández Enguita, M. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós, 1992.

Buena parte de la explicación sobre el tono y las intenciones de este libro se puede encontrar en la portada: una familia, en estos momentos prototípica en el caso de España: el padre, la madre y su hijo, separados por un muro artificial de un aula. Lo que esta obra pretende explicar es el proceso de exclusión que, en un contexto democrático, es capaz de generar la escuela frente a su clientela: los alumnos y sus progenitores o tutores. Esto es algo que aparece magníficamente explicado en uno de los ocho artículos —todos ellos, salvo dos, ya publicados anteriormente—. En este trabajo, basado en varios grupos de discusión, se muestra cómo los profesores tienden a considerar como entrometidos a los padres y las madres cuya participación no se encuadre en el marco diseñado por el equipo docente. Y, en lo que se refiere a los alumnos, como ya se avanzaba en el artículo dedicado a las luces y sombras del pensamiento ilustrado, su situación subordinada en tanto que menores de edad —y, en consecuencia, subordinados a los adultos, incluidos los profesores— y en tanto que discentes —es decir, personas que no saben y que deben dejarse guiar por sus doctos profesores— les coloca en una posición en la que, opinen lo que opinen, especialmente en un escenario público como es el caso del Consejo Escolar de Centro, sus perspectivas siempre corren el serio riesgo de ser neutralizadas por los enseñantes.

Todo esto ocurre a pesar de la sustantiva evolución legal que, en materia de participación de la comunidad escolar —fundamental, aunque no exclusivamente, profesores, padres y alumnos—, ha supuesto la LODE. Esta evolución se analiza en el quinto capítulo del libro. Desde 1970 han sido tres las leyes que han regulado la participación de la comunidad escolar: la Ley General de Educación (LGE), aprobada en plena dictadura, en 1970; la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), aprobada en 1980 bajo uno de los gobiernos de UCD; y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que vio la luz en 1985 bajo un gobierno socialista. De acuerdo con Fernández Enguita, la primera ley corresponde a un modelo burocrático-patrimonial, la segunda a uno patrimonial-profesional y la última a uno profesional-comunitario. Con esto último, el autor quiere poner claramente de manifiesto que, con la LODE en la mano, la última palabra en los centros educativos preuniversitarios la tienen los profesores, quienes gozan en los Consejos Escolares de mayoría absoluta frente a los padres y a los alumnos.

Especialmente esclarecedor resulta el texto —escrito en colaboración con el profesor de la Universidad de Indiana, Robert Arno— consagrado a la comparación entre los mecanismos de participación en España y los de Estados Unidos. Destaca el hecho de que en los Estados Unidos una tradición civilista y localista se traduce en una fuerte presencia de la sociedad civil materializada en los llamados Consejos de Distrito, mientras que en el caso español la tradición «estatalista» y cen-

tralista ha supuesto un mayor grado de compromiso del poder público con la educación, y la mayor cohesión de los profesores como grupo frente a los padres y los alumnos se ha traducido en un menor peso específico de estos últimos frente a los primeros.

Todo esto prueba que la escuela es una curiosa combinación de dictadura y democracia. Y esto es debido a su lealtad contradictoria frente, por un lado, al deber de formar futuros ciudadanos que participen en una sociedad democrática y al deber de formar trabajadores, muchos de los cuales habrán de plegarse con escaso espíritu crítico a los dictados de los propietarios de los medios de producción. Esto es algo que se analiza en el capítulo 3, donde se puede observar cómo esta doble lealtad se manifiesta en el propio currículum expreso, en el cual existen asignaturas organizadas conforme a criterios netamente democráticos: piénsese en el ejemplo de las asignaturas dedicadas a la formación política o a la ética, organizadas al modo de una pequeña asamblea en la que los alumnos son invitados a intervenir. Compárese esta situación con las asignaturas que constituyen el núcleo duro del currículum o, si se prefiere, las más conectadas con la producción: las matemáticas, la física, etc. Aquí ya no hay lugar para el debate y sí para el asentimiento de los mensajes lanzados por el profesor o contenidos en el libro de texto.

Lo hasta ahora dicho podría inducir a pensar que la escuela funciona como un impecable mecanismo de relojería que cumple a la perfección su misión de reproducir el orden social vigente. Sin embargo, como Fernández Enguita aclara en el título de uno de los textos, habría que poner en duda que el león sea tan fiero como lo pintan. Es cierto que la sociología, en general, y la sociología de la educación, en particular, parece haber puesto un peligroso énfasis en la necesidad de convertirse en la ciencia lúgubre del siglo XX. Los aspectos reproductivos de la escuela fueron señalados, incluso con gracejo, por la sociología de corte funcionalista de Parsons o Dreeben. Más grave fue que la sociología marxista incidiese en el mismo análisis de fondo. Baudelot y Establet, Bowles y Gintis y *tutti quanti* se empeñaron en

mostrar que la escuela reproduce el orden social vigente y que la transformación social tendrá que venir de otro lado que no sea la escuela. Especialmente «dañino» fue el libro de Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, obra que se convirtió en libro de texto en uno de los cursos para enseñantes de la *Open University* británica, con lo cual la sociología permitió justificar la actitud pasiva de muchos enseñantes frente a las contradicciones de la educación. Sin embargo, las cosas no son así, y los propios Bowles y Gintis tuvieron que matizar y rectificar muchos de los postulados implícitos en el llamado principio de correspondencia. Quizá la obra de Willis *Aprendiendo a trabajar*, un trabajo de corte etnográfico, se convirtió en el más serio revulsivo para estos enfoques. Willis mostraba, al contrario que hicieran Bowles y Gintis, que no es la sumisión a las normas escolares lo que conduce al sometimiento en el lugar del trabajo, sino que, justamente al contrario, la rebelión abierta frente a la escuela es lo que conduce a aceptar las jerarquías laborales. Y esto es consecuencia de la actividad libre de los seres humanos, libertad condicionada por el contexto material en que se desenvuelven.

Finalmente, el último texto parece romper con la unidad argumental hasta ahora abordada. Se trata de un artículo dedicado al análisis del Diseño Curricular Base (DCB) en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Aquí se muestra la ficción de ciencias sociales que configura este DCB. Son unas ciencias sociales monopolizadas por la Geografía y la Historia, que son las especializadas que corresponden al perfil de la mayor parte de los profesores que cubren la docencia de ciencias sociales.

Concluyendo, he aquí un libro que combina magistralmente análisis de corte teórico —que siempre son de agradecer— con otros de carácter más empírico, de diferente dificultad en su lectura, como corresponde a la sinuosidad de un tema como el poder y la participación en la escuela, pero siempre guiados por un loable espíritu esclarecedor.

Rafael Feito Alonso

Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, M.E.C.-Morata, 1991.

El objetivo que se plantea el autor al escribir este libro (y los tres restantes que componen la obra en versión inglesa) es el de describir un **ideal de educación** y un programa curricular para su realización. El análisis de los currícula y las prácticas educativas vigentes en la actualidad le lleva a criticar ciertas características que presentan (excesiva racionalización, desprofesionalización, normalización, burocratización y desconexión de la realidad cultural), por lo que propone una nueva alternativa educativa. Su enfoque de la educación pretende aunar las perspectivas de Platón (acumulación de conocimientos y pautas socioculturales) y Rousseau (potenciación de las predisposiciones psicológicas naturales del niño) en un concepto de la educación como proceso por el que se incrementan las capacidades de configuración del significado del mundo y de la experiencia humana, y ello, mediante el aprendizaje de las formas de «dar sentido a las cosas» desarrolladas en nuestra historia cultural. En ese proceso educativo, el individuo «recapitula» la secuencia del desarrollo cultural de cuatro estratos de comprensión de la realidad: mítico, romántico, filosófico e irónico. Cada uno de ellos comprende determinadas capacidades para dar sentido a la realidad (*o bonnes à penser*), que se desarrollan en distintos períodos de edad y se mantienen a lo largo de todo el proceso.

La **educación infantil y primaria** debe orientarse, según Egan, a desarrollar la **comprensión mítica** (propia de los niños hasta los 7 años), estimulando su pensamiento metafórico y poético, sus capacidades de éxtasis y entusiasmo, su sentido de lo mágico, su fantasía e imaginación y su capacidad narrativa.

En el Capítulo 1 el autor destaca la **fantasía infantil** no sólo como una de las características fundamentales de la vida mental de los niños, sino también como un elemento generador y «dinamizador» esencial del pensamiento racional y la actividad intelectual. Los relatos fantásticos (que tan interesantes y significativos resultan a los niños) proporcionan un contexto

ideal para el desarrollo de los primeros conceptos fundamentales mediante los que se da sentido al mundo (real e irreal) y a la experiencia infantil y constituyen, por tanto, una rica vía inicial de acceso al conocimiento. El currículum infantil, en consecuencia, no ha de centrarse tanto en la utilización de contenidos sobre la experiencia concreta del niño en el mundo real cuanto en lo fantástico, lo irreal, lo desconocido, para ampliar y enriquecer el conocimiento que ya posee.

Plantea, asimismo (Capítulo 2), que existen ciertas **semejanzas entre las formas de comprensión y de configuración de significados de las culturas orales y el pensamiento mítico infantil**. Así pues, hace un análisis de esas estrategias mentales de las culturas orales con el fin de comprender y caracterizar mejor la comprensión mítica infantil y de elaborar un currículum inicial más rico, significativo y comprometedor. Las formas de pensamiento orales y el pensamiento mítico infantil se asemejan, en un sentido profundo, en lo que Egan considera su principal función intelectual: crear, estimular y desarrollar la imaginación. Igualmente comparten otras semejanzas más superficiales: 1) la creación y la recreación de un mundo poético, emocionalmente cargado, empleando el pensamiento metafórico y una serie de técnicas de transmisión y memorización de significados socioculturalmente relevantes por asociación con respuestas afectivas (rima, ritmo, métrica, narraciones, juegos de palabras, etc.); 2) la participación en la naturaleza y en el mundo vital de creencias, expectativas, emociones, temores, etc.; 3) la conservación de las condiciones o los aspectos concretos que satisfacen sus necesidades emocionales, pragmáticas, intelectuales y estéticas; 4) el empleo, como tipo básico de clasificación, de la oposición binaria (pares de contrastes); 5) la explicación de hechos y acontecimientos en forma de narraciones intelectual y emocionalmente satisfactorias.

Más adelante (Capítulo 3) destaca el valor de la **narración** como forma esencial de organización de significados, constituyendo, por tanto, no sólo un elemento fundamental del pensamiento, sino también un importante recurso educativo. Otras características destaca-

bles de la forma narrativa, según Egan, son: 1) constituye un contexto ideal para el desarrollo de la fantasía y la imaginación infantiles; 2) proporciona al niño una seguridad intelectual, por cuanto presenta significados claros y precisos y crea un sentimiento totalizador del mundo y la experiencia; 3) constituye un importante agente socializador, en la medida en que transmite pautas de acción y pensamiento socioculturalmente relevantes; 4) amplía la experiencia infantil y expande el ámbito de conocimiento. En consecuencia, el autor plantea el uso educativo de la narración como herramienta conceptual básica para organizar hechos, personajes, ideas, etc., reales o imaginarios, en unidades coherentes y significativas que modelen la orientación afectiva del niño hacia el mundo y la experiencia.

En el Capítulo 4 describe dos características importantes de la comprensión mítica: la polarización u oposición binaria y la imaginación. Plantea que el desarrollo infantil de formas más realistas de pensamiento (propias de estratos de comprensión posteriores) se efectúa mediante un proceso de polarización y mediación. Este proceso básico de aprendizaje empieza con el establecimiento de pares opuestos de conceptos, en un primer nivel, y se continúa con la progresiva inclusión de elementos intermedios entre esos polos o extremos opuestos, hasta llegar a formas abstractas de representación de continuos. Por otro lado, considera que la imaginación (entendida como una aptitud para formar imágenes mentales no sólo de lo familiar y conocido, sino también de lo inusual en contextos concretos) constituye una propiedad esencial del pensamiento mítico que ha de estimularse, sobre todo mediante técnicas narrativas y poéticas (orales) de clasificación y explicación. A lo largo del proceso educativo, el desarrollo de la imaginación ha de ir parejo con el desarrollo de la comprensión de la experiencia cotidiana y de las disciplinas académicas.

Asimismo expone que la educación en el período que comprende la comprensión mítica ha de orientarse hacia el desarrollo del estrato de pensamiento posterior: la comprensión romántica. Este tipo de comprensión se caracteriza fundamentalmente por: 1) la fascinación

del niño con la realidad y el interés por descubrir las posibilidades y las limitaciones que ésta presenta; 2) el desarrollo de «aficiones obsesivas» (exploraciones exhaustivas de algún aspecto interesante de la realidad, confección de listas, etc.); 3) el uso de cualidades humanas trascendentes (nobleza, valentía, temor, etc.) para hacer accesible, interesante y significativo el saber. El paso a estas y otras formas de pensamiento más racionales, descontextualizadas y convencionales ha de hacerse procurando perder lo menos posible de esas formas iniciales de comprensión mítica, más vividas, participativas y naturales.

El Capítulo 5 pretende presentar una fundamentación «empírica» del **esquema recapitulador general** de educación y de desarrollo de la comprensión de la realidad que Egan plantea. Según ese esquema, en el desarrollo del individuo se recapitula la secuencia de acumulación de las formas de dar sentido a la realidad y de las destrezas de comunicación asociadas que han sido desarrolladas a lo largo de la historia cultural y que convergen en los cuatro estratos o períodos anteriormente mencionados. La construcción cultural de esas formas de comprensión depende no sólo de ciertas limitaciones lógicas y de las predisposiciones psicológicas de los individuos, sino también de ciertas condiciones de las sociedades humanas en las que se han desarrollado. Por otro lado, el desarrollo en el individuo de una cultura de esos estratos de comprensión, y en la secuencia presentada, responde a una predisposición del ser humano a educarse, a desarrollar ciertas potencialidades de acuerdo con las condiciones de su historia cultural.

En el Capítulo 6 presenta, en líneas generales, los **principios que, según su enfoque educativo, deben guiar la elaboración del currículum** para la educación infantil y primaria. En primer lugar, y principalmente, este currículum debe dirigirse a evocar, estimular y desarrollar las capacidades para dar sentido a las cosas que sean adecuadas, lógica y psicológicamente, para la primera infancia (capacidades caracterizadas sobre todo por los sentidos del éxtasis y lo mágico) y básicas para otras formas de comprensión, de nivel superior, disponibles en la cultura. Otros hitos fundamentales en

el diseño del currículum infantil son: 1) proporcionar desde muy pronto a los niños un sentido claro de las recompensas y las dificultades que la educación implica; 2) profundizar en la forma dramática de los contenidos (en el significado de lo que se enseña, en términos de ideas, intenciones, expectativas, emociones, etc. humanas); 3) hacer más vivo, interesante y significativo el acceso inicial al conocimiento empleando contenidos y actividades que sean importantes para la vida cultural y social, que se puedan integrar fácilmente en el conocimiento previo del niño y que promuevan el entusiasmo intelectual y el compromiso emocional; 4) establecer primero contextos de significación claros, como los que ofrecen las narraciones fantásticas, y pasar después a captar los límites de la realidad, para desarrollar las formas de pensamiento y comunicación que mejor la representan; 5) estimular la memoria y sus funciones productivas. A continuación, de acuerdo con estos principios generales, ofrece ciertas orientaciones para el diseño del currículum inicial en cinco áreas: historia, lengua y literatura, ciencias naturales, lógica y matemáticas y educación artística.

Dado el importante valor educativo de la narración, ya señalado anteriormente, Egan presenta en el Capítulo 7 algunas pautas para diseñar las unidades didácticas, aprovechando las principales características de la forma narrativa: 1) descubrir, en primer lugar, lo más importante del tema, desde el punto de vista afectivo; 2) buscar los pares opuestos (formas conceptuales) que mejor expresen la importancia del tema; 3) organizar e integrar el contenido en la línea estructural narrativa seleccionada; 4) buscar una solución al conflicto dramático inherente a dicha línea estructural; 5) evaluar si los niños han comprendido y aprendido el contenido del tema y si han captado su importancia.

Para concluir, el autor insiste en la necesidad de realizar un análisis profundo de la historia cultural para descubrir los aspectos fundamentales del desarrollo del pensamiento que han de orientar la educación del individuo. La «esencia» de su planteamiento educativo la expresa el propio autor con las siguientes palabras: «El fundamento pedagógico de este

esquema está diseñado para producir poetas con sentido del humor, que dominen con facilidad técnicas básicas de la racionalidad y del conocimiento en relación con los grandes relatos que constituyen su tradición cultural.»

El valor de esta obra de K. Egan radica, en mi opinión, en la llamada de atención que hace sobre ciertos aspectos que, en general, han sido descuidados en la educación actual y que conviene considerar en los niveles infantil y primario (trabajar con contenidos fantásticos, explotar las cualidades de la forma narrativa, proporcionar elementos de la tradición cultural, cuidar la orientación afectiva de los niños hacia el mundo y el saber, etc.), pero me parece una pretensión ambiciosa por parte del autor estructurar todo un programa educativo únicamente sobre esos aspectos, que él resalta a lo largo de toda la obra. Y ello, además, teniendo en cuenta que algunos de sus planteamientos resultan discutibles (como considerar lo afectivo el motor fundamental del pensamiento, o la excesiva importancia que otorga a la fantasía en detrimento de la experiencia real y concreta del niño en su ambiente familiar, o el excesivo condicionamiento o determinismo cultural de la educación, etc.); a lo que habría que añadir ciertas confusión e imprecisión terminológicas y conceptuales en determinados momentos de su discurso, debidas probablemente al carácter más bien especulativo e interpretativo y a la falta de una fundamentación empírica sólida de sus planteamientos. Todo lo cual recomiendo, en mi opinión, actuar con cautela a la hora de considerar la posible aplicación práctica de su «proyecto educativo».

Beatriz Barquero Santander

Escolano Benito, A. *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano, Gruppo Ugo Mursia Editore S.p.A., 1992, 174 páginas.

Este trabajo se incluye dentro de una serie de estudios comparados sobre educación, planificada y promovida por la Sección de Teoría e Historia de la Educación (dirigida por Gio-

vanni Genovesi) y recogida en la colección italiana *L'innovazione educativa*, a cargo de Raffaele Laporta. Su publicación por la editorial Mursia pone a disposición del público italiano un texto que presenta de manera sintética la evolución histórica de nuestro sistema escolar en la época contemporánea, desde las primeras propuestas del liberalismo constitucional (1812) hasta las realizaciones escolares del actual gobierno socialista.

Bruno Bellerate, traductor del texto al italiano, revela en el prólogo del mismo las razones de su publicación cuando afirma la necesidad que la sociedad italiana tiene de romper la influencia que sobre ella ejercen países con patrones culturales dominantes y de aproximarse al conocimiento de entornos física y culturalmente más cercanos, resaltando, en este sentido, las similitudes políticas y escolares entre España e Italia. A pesar de esas similitudes, el mercado italiano solamente disponía, desde 1984, de una obra de historia de la educación española, concretamente el texto de A. Leonarduzzi, *Scuola e Società in Spagna dalla seconda Repubblica alla Costituzione del 1978*. Bellerate analiza comparativamente las características de ambas obras, señalando las aportaciones específicas del trabajo del profesor Escolano para el público italiano al que va destinada: Si el trabajo de Leonarduzzi adopta un punto de vista estrictamente pedagógico y se centra básicamente en los aspectos legales del sistema escolar en el período que analiza, el profesor Escolano, de formación más claramente histórica, atiende especialmente en este trabajo a los contextos políticos y a los condicionamientos económicos que han determinado la evolución de nuestro sistema escolar.

En una obra de síntesis y divulgación como la que nos ocupa, la dificultad del autor estriba en seleccionar adecuadamente contenidos significativos del corpus de conocimientos sedimentados institucional y académicamente y en presentarlos con enfoques e interpretaciones consolidadas en el gremio, dando una visión o panorámica global y con coherencia interna. El libro de Escolano cumple adecuadamente este objetivo de síntesis significativa, esforzándose en detallar los contextos y los marcos generales para hacer más comprensi-

ble a un público ajeno el fenómeno que analiza. A pesar de ello, colocándose en la situación del lector italiano, Bellerate comenta que el autor «parece a veces olvidar que lo que para él es familiar no lo es para los extranjeros». En todo caso, ésta es una dificultad sin duda insalvable.

El libro, atento especialmente a mostrar el desarrollo institucional de la escolarización en nuestro país, se organiza en cinco etapas o períodos cuya homogeneidad viene determinada esencialmente por criterios políticos, sociales y económicos. Esas cinco etapas (con tiempos cronológicos desiguales, porque acertadamente se ha preferido sustituir el «tiempo cronológico» por el «tiempo histórico») determinan los cinco capítulos en los que se subdivide el libro: el origen del sistema nacional de educación en España (1812-1874), la educación en la sociedad española de la Restauración (1874-1931), la educación en la Segunda República española (1931-1939), la educación durante el Franquismo (1939-1975) y la restauración democrática y la educación (1976-1990). En cada una de estas etapas, el fenómeno escolar es analizado desde tres dimensiones: una dimensión política (en la que se atiende a la formalización jurídica del sistema educativo, la posición de las distintas fuerzas políticas respecto del aparato escolar, cuestiones como la libertad de enseñanza, relaciones Iglesia-Estado, aspectos financieros y administrativos, etc.), una dimensión institucional (cuantificando la evolución de nuestra red escolar —pública y privada— en los distintos niveles de enseñanza, atendiendo al número de centros, de alumnos, porcentajes de escolarización, índices de permanencia, etc.) y una dimensión pedagógica (apuntando las innovaciones pedagógicas —teóricas y prácticas— más sobresalientes en cada período).

La atención que aquí se presta a los distintos aspectos de nuestra historia escolar resulta equilibrada, dándose cuenta de los más significativos desde un planteamiento de prospectiva histórica. El análisis de los distintos períodos se hace sobre la base de una línea de progreso, de desarrollo mantenido y continuo de nuestra red escolar, orientándonos a los momentos más significativos de esa evolución. El hecho

de avanzar el análisis hasta los momentos actuales indica la intención del autor de hacer del conocimiento histórico un elemento que oriente y diseccione la política educativa actual y futura, incluyéndose específicamente en el texto un epígrafe final de «balance y perspectivas».

En todo caso, el carácter de síntesis del trabajo está perfectamente logrado, aunque personalmente y desde mis intereses particulares, habría encontrado conveniente una mayor atención a la enseñanza privada —de manera especial a la enseñanza particular y fundacional— y a la actividad desarrollada por el magisterio y el cuerpo de enseñantes, como componente esencial del sistema educativo.

En mi opinión, uno de los aspectos más conseguidos del texto que reseñamos es la combinación que el autor realiza entre los aspectos más generales de nuestra historia escolar, y también más conocidos, con información más monográfica sobre aspectos puntuales, objeto de investigaciones muy especializadas y concretas, cuya integración se realiza armónicamente. Ello se hace fundamentalmente en los apartados en que se analizan las innovaciones educativas de cada período, para cuya elaboración el autor recurre a estudios muy pormenorizados que le permiten dar cuenta, por ejemplo, de la presencia de la pedagogía española en las Exposiciones Universales o de la introducción en nuestro país de las corrientes pedagógicas europeas a partir de análisis bibliométricos. El recurso a esta bibliografía especializada que comentamos, y, en su caso, a otra más general, se hace con criterios personales totalmente legítimos y coherentes con los esquemas del autor, aunque a veces se pueden echar en falta referencias bibliográficas usuales. Se trata, en definitiva, de un eficaz trabajo que proyecta en el ámbito internacional una visión de la evolución y del estado actual de nuestro sistema escolar (en sus rasgos generales) por el que los historiadores de la educación debemos felicitarlos.

Aida Terrón Bañuelos

García de León, M. A. (Coord.), *La ciudad contra el campo*. Diputación de Ciudad

Real - Área de Cultura, Siglo XXI, 1992, 288 páginas.

La colección Biblioteca de Autores Manchegos acoge la publicación de este proyecto pluridisciplinar que, desde la sociología, la antropología, la literatura, los *media*, el cine y la fotografía, aborda diferentes ángulos de visión del mundo rural frente al urbano.

El libro es una recopilación de artículos, como dice en la presentación su coordinadora, «de carácter misceláneo», cuyo mínimo común denominador puede encontrarse en el objeto de reflexión elegido, la España rural y sus actores, en una perspectiva de cambio social.

La amplitud de los temas tratados hace que, entre las diez colaboraciones que componen el texto, haya elegido destacar para la presente recensión, y puesto que de la *Revista de Educación* se trata, los tres artículos que a continuación se comentan, por su especial relevancia en los campos de la sociología de la educación y de la cultura.

El primero de ellos, «El paleta, un estigma del mundo rural», de M.^a Antonia García de León, tras pasar revista a las diferentes y siempre peyorativas denominaciones que la persona de campo ha venido recibiendo en la ciudad, recrea la figura social por antonomasia del mundo rural, el paleta. La autora se vale como hilo conductor de los personajes y guiones de películas, en clave de comedia o, por mejor decir, de tragicomedia, muy representativas de ese fenómeno de enorme transcendencia social que ha sido la emigración del campo a la ciudad, el éxodo rural, en tres momentos clave de nuestra historia reciente: la inmediata posguerra, los años del «desarrollismo franquista» y la época actual.

A través de este análisis, se van desvelando la mentalidad y las pautas de comportamiento de unos arquetipos, tal vez en exceso caricaturizados, pero no por ello menos característicos, que reflejan dos visiones, la del campo «desde la ciudad» y la de la ciudad «desde el campo», contrapuestas y negativas la una para la otra. Ambas visiones marcan la inadaptación al medio urbano de los personajes rurales, susten-

tadores de valores sociales y culturales que chocan con los que rigen en la ciudad, viéndose por ello rechazados y ridiculizados socialmente. Y si, desde un ángulo conservador, las películas representativas de los dos primeros momentos reivindicaban el triunfo, al menos moral, de los valores «rurales» como más sanos, honestos y auténticos, con el regreso al campo de unos personajes inasimilables por la ciudad, el ejemplo escogido para ilustrar la época actual —una película de Pedro Almodóvar— es, en cambio, el punto del no retorno, la imposible vuelta atrás, excepto quizá para los más viejos.

En efecto, la figura del paleta es cada vez más una reliquia de la generación de «los abuelos», y la cultura rural, convertida en algo marginal, parece condenada a la desaparición ante el imparable avance del modelo urbano sobre el rural, que penetra no sólo en la configuración del hábitat, sino también en el mundo de los valores, homogeneizados por los *media*.

El segundo artículo sobre el que quisiera llamar la atención, titulado «La ambigua posición del maestro en la escuela rural», forma parte de una investigación sociológica realizada en Castilla-La Mancha y está a cargo de Félix Ortega, autor de otros trabajos sobre la profesión de maestro, alguno de ellos publicado en esta misma revista (núm. 284, 1987).

Hasta un pasado bastante reciente, la práctica del oficio de maestro se realizaba básicamente en el medio rural, y esta figura, la del *maestro rural*, «ha sido el tipo predominante en nuestra enseñanza». A juicio de Ortega, este hecho explica algunos rasgos muy significativos que están presentes aún hoy en este oficio. La posición del maestro se encuentra marcada históricamente por la ambivalencia de la propia institución escolar, que, asociada en sus orígenes al proyecto ilustrado democrático-burgués y concebida como vehículo de progreso frente al oscurantismo y conservadurismo más propio de la sociedad campesina tradicional, se impone a través de un Estado conservador, dominado por las clases oligárquicas rurales.

La escuela rural, por sus contenidos y métodos, donde el tradicionalismo pedagógico

basado en el autoritarismo y la rutina se impone, no prepara para cualificar ni en el medio urbano ni en el rural, pero sí propone un patrón urbano-industrial al que niños y jóvenes no van a acceder —si no es en una ínfima minoría, pues el acceso al Bachillerato, los «verdaderos estudios», quedaba reservado a las clases urbanas y a los hijos de los propietarios agrícolas— como superior al rural, dando lugar a la aculturación.

La posición del maestro rural se encuentra siempre en la contradicción entre ideal y realidad: agente de cultura en el medio agrario, tiene una preparación deficiente, una remuneración escasa (que obligaba a muchos maestros a completar su sueldo con las famosas «clases particulares»), un *status* y un prestigio social bajos, que la tendencia a la feminización, propia de las profesiones devaluadas, acentúa.

Ortega desarrolla la noción de *extraño sociológico* como rasgo típico, derivado de la posición social del maestro: es alguien que está en una comunidad, pero no forma parte de ella. No pertenece ni a la sociedad rural, ni a la urbana. Posee una pretendida superioridad cultural, pero en la práctica ocupa una situación marginal, incluso dentro del propio sistema educativo.

Se trata de un trabajo concebido como apostolado, dotado de una gran carga moralizante, con una fuerte impronta religiosa. Siempre se ha hablado de *vocación* para la enseñanza, antes que de profesionalidad, por lo que el autor no duda en calificarla de profesión eminentemente *ideológica*, señalando también que reúne las características de lo que se han llamado *semi-profesiones*, carentes de conciencia corporativa profesional, de solidaridad de clase y de organización sindical.

Una serie de transformaciones en los roles sociales y pedagógicos de los maestros presentaría una imagen totalmente diferente, si no opuesta, del perfil tradicional del maestro rural, que se convertiría en «consejero», «mediador» y «aliado» de la comunidad, en una especie de «agente del cambio social». Sin embargo, el autor no es optimista respecto a su

situación real; Desde la concepción «meritocrática» de la escuela, las familias ven en ella un medio de ascenso social para sus hijos y en el maestro al depositario de la igualdad de oportunidades, traducida en notas y en el éxito o el fracaso escolar. Pero la escuela rural no ha conseguido resultados igualitarios entre los jóvenes del mundo rural y del urbano, ni prepara para los cambios acaecidos en aquél, mientras continúa ofreciendo una imagen superior de lo urbano-industrial.

Por último, María Luisa Esquivel, desde el campo de la antropología, estudia en «Los niños rurales» las características de la infancia cuyas condiciones de vida se desarrollan en un hábitat ligado al sector primario, en el campo o en pequeños pueblos. Lejos de una visión estática, pone el énfasis en que la sociedad rural se halla en un proceso de cambio.

El contexto físico —el campo, la calle, la casa— en el que los niños rurales se desenvuelven les permite moverse y desarrollar sus actividades —juego, escuela, trabajo, descanso— de un modo mucho más libre e independiente de los adultos que los niños del medio urbano. El contacto directo con la naturaleza, percibida a través del cuerpo, les proporciona una buena adaptación al medio, mientras que se manejan con dificultad en medios extraños, como la ciudad. Las nociones de espacio, tiempo y de relaciones con otras personas se configuran en un contexto más inmediato y su socialización se realiza a partir de los grupos de referencia próximos: familia —nuclear y también la extensa, que comprende a los abuelos y otros parientes—, vecindario, los otros niños y la escuela.

La escuela representa el conocimiento del mundo exterior y es, en sí misma, una micro-sociedad, estructurada internamente, donde la figura del maestro —a menudo idealizada, sobre todo por los más pequeños— adquiere una gran importancia. La escuela tiene un papel en el cambio de la sociedad rural, aunque es un modelo ajeno a la misma (y en ello coincide con Félix Ortega).

A través de los conocimientos transmitidos por la escuela, pero, sobre todo, a través de

los medios de comunicación, se incorporan cada vez más elementos de la sociedad urbana, que conviven en la sociedad campesina con modelos de conducta y valores sociales, económicos y culturales tradicionales; aunque los modelos basados en la autoridad van poniéndose en cuestión por los jóvenes. Las transformaciones en los hábitos de consumo, formas de vestir y diversiones homogeneizan a la juventud y se acrecientan las diferencias intergeneracionales.

Concluye la autora que la identidad de los niños rurales persiste, por cuanto aún conservan una concepción del mundo articulada en torno a lo rural, pero la práctica desaparición del rol económico que desempeñaban en la ayuda a los padres en el trabajo del campo para integrarse en la escuela y la incorporación cada vez mayor de elementos de la vida urbana, influidos principalmente por los *media*, sitúan la infancia rural en una dinámica de cambio.

Ana Amorós Puente

Jackson, Ph. W. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991.

Entre las múltiples obras que sobre educación han aparecido en el mercado en estos últimos 25 años muy pocas realizan aportaciones de tipo metodológico que lleven a revolucionar la práctica de la investigación educativa. El estudio de Ph. J. Jackson es, sin duda alguna, una de ellas.

El libro analizado constituye una reciente edición de la aparecida en el año 1968, con una nueva introducción del autor 21 años después de la redacción inicial, en la que contextualiza la obra recordando el ambiente en el que surgió. Figura también un interesante prólogo del profesor Jurjo Torres Santomé.

Hasta finales de los sesenta, la investigación educativa estuvo marcada por una orientación de tipo cuantitativo. La fe en la ciencia y su objetividad como medio para mejorar la prác-

tica educativa estaba tornándose en desencanto. En ese contexto, Jackson afronta el conocimiento de lo que ocurre en las aulas con unas armas nuevas: las técnicas de tipo etnográfico. Así, esta obra aparece como uno de los hitos en el inicio del paradigma cualitativo en investigación educativa. Utilizando un viejo dicho indio, hasta entonces los investigadores se estaban comportando como los seis ciegos que trataban de definir un elefante. Uno tocó una oreja y dijo: «Esto no es un animal, sino una hoja correosa». Otro cogió la trompa y afirmó: «Es una serpiente». Y así sucesivamente. Jackson pretende abrir los ojos y observar al paquidermo en su conjunto; y olerlo, escucharlo, palparlo y hasta saborearlo. El autor pretende conocer, comprender y mejorar la práctica educativa desde una nueva perspectiva, desde un planteamiento más holístico, sumergiéndose realmente en las aulas, observándolas, entrevistándose con los profesores, preguntándoles por lo que ellos piensan acerca de su propio trabajo.

Coincidiendo con esta publicación, comienza a decaer la concepción técnica de la educación y tiene lugar una reivindicación del pensamiento práctico, frente a un pensamiento técnico. Se trata de que el profesor reflexione sobre la práctica en el aula y transforme su actuación a través de esa reflexión.

A través de cinco capítulos, el autor reflexiona sobre la práctica educativa. En el primero de ellos ofrece una visión, dentro del más puro estilo de investigación antropológica, de lo que acontece en el aula. Partiendo de tres de las características que definen la vida en las clases —el hacinamiento, la evaluación y el poder—, Jackson utiliza, por vez primera en la historia, el término «curriculum oculto». La multitud, el elogio y la desigualdad de poder se combinan para formar el curriculum oculto que cada alumno y cada profesor deben dominar para desenvolverse en la escuela. Las condiciones de hacinamiento a las que un alumno se ve sometido en sus horas lectivas hace que tenga que soportar situaciones de demora, rechazo, interrupciones y distracción social que se dan en el aula. De igual manera, analiza el ambiente evaluativo de la escuela y las reacciones que se producen ante él, así

como el hecho de la desigualdad de poder, que es la tercera característica a la que deben acostumbrarse los estudiantes.

En el segundo capítulo se centra en las actitudes de los alumnos hacia la escuela. A través de una revisión de las investigaciones realizadas hasta ese momento, verifica la complejidad de los sentimientos de los alumnos. Llega a la conclusión de que la relación entre actitudes y rendimiento escolar, si es que existe, no es tan fácil de demostrar como a primera vista parece.

La atención del alumno en clase es el tema del tercer capítulo: *participación y absentismo en clase*. Su propia experiencia y el análisis de otros trabajos que analizan este aspecto le llevan a la conclusión de que no es la atención, o la falta de ella, la base de la problemática escolar. Que los alumnos estén aparentemente siguiendo al profesor no es muestra de una buena clase, la realidad es mucho más compleja; dicho con sus palabras, «la experiencia escolar es más que la suma de sus partes» (p. 148).

En el cuarto capítulo, las entrevistas con 50 profesores considerados «expertos» proporcionan datos con los que analiza varios aspectos del trabajo de los docentes. El propósito general de las entrevistas es averiguar cómo ve el aula un grupo de buenos profesionales. Para ello se centra en tres series de cuestiones: la calidad de los esfuerzos docentes, la relación entre ese esfuerzo y el marco institucional, y las satisfacciones personales que produce el hecho de ser profesor. De esta manera encuentra cuatro temas clave en la práctica docente: la inmediatez de los acontecimientos en el aula, la naturalidad de sus acciones, la percepción por parte de los mismos de su propia autonomía personal y la individualidad, entendiendo como tal el interés que tiene el profesor por el bienestar de cada uno de los alumnos de su clase. De igual manera, el análisis de las entrevistas le hace llegar a dos interesantes conclusiones: la ausencia de vocabulario técnico en los profesores y la falta de racionalidad en sus actos. Esta falta de racionalidad no significa irracionalidad, sino intuición más que apoyo en modelos racionales.

Es en este capítulo donde realiza la segunda gran aportación epistemológica, distinguiendo entre la enseñanza preactiva y la interactiva.

Por último, realiza una reflexión crítica sobre la situación de la investigación educativa en ese momento, solicitando un cambio radical de estrategia. Su tesis es que «algunas de las fuentes de las que tradicionalmente se han servido los profesores en busca de orientación y consejo, no es probable que consigan que la educación avance como se esperaba» (p. 190). Para demostrarla analiza cómo las teorías de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de «ingeniería humana» y las contribuciones del psicólogo de orientación clínica, o del experto en salud mental, no aportan conocimientos que sirvan realmente para mejorar la práctica educativa. Con el objetivo de lograr esa mejora, el autor propugna un nuevo modo de enfrentarse a los fenómenos del mundo docente: la observación participante y el estudio antropológico de campo.

En definitiva: un clásico. La obra analizada representa un hito en el nacimiento del paradigma cualitativo en la investigación educativa. De esta manera, sin poder afirmar que sus contenidos muestren lo último de la investigación educativa, representa una lectura obligada por sus aportaciones en el campo conceptual y metodológico.

La reedición de esta obra confirma la trayectoria de la editorial Morata en la publicación de interesantes estudios educativos. Con actuaciones como ésta se conseguirá que los estudiantes de las Escuelas de Formación del Profesorado y de las Facultades de Ciencias de la Educación estudien y analicen las grandes obras de la investigación educativa.

Fco. Javier Murillo Torrecilla

Muñoz-Repiso, M. y otros. *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, C.I.D.E., 1992.

Dirigido por Mercedes Muñoz-Repiso, el Servicio de Investigación del C.I.D.E.¹ nos tiene acostumbrados a la elaboración de trabajos bien contruidos y de gran utilidad para el conjunto de la comunidad educativa. Así lo demuestran, sólo por poner uno de los ejemplos más conocidos, los distintos informes publicados sobre el Sistema Educativo Español², que están reconocidos ya como literatura básica para conocer y entender la actual estructura de nuestra realidad educativa. El libro que ahora se comenta completa dicha realidad educativa desde la óptica de las igualdades o desigualdades en la educación en España.

Este informe es fruto de la participación española en un estudio más amplio, de carácter internacional, propuesto por la O.C.D.E.³, cuyo objetivo es realizar una panorámica descriptiva referida al acceso y la participación en la enseñanza según distintas variables de tipo demográfico y social (edad, sexo, clase social, pertenencia a minorías, etc.), para obtener, en la medida de lo posible,

«un primer boceto del mapa de las categorías subrepresentadas en el mundo de la educación y la formación»⁴.

Así, se pueden detectar los grupos más desfavorecidos desde el punto de vista educativo y potenciar acciones específicas con ellos, adaptadas a sus necesidades particulares, que permitan paliar esas desventajas donde existan y evitar que aparezcan donde aún no las hay.

La estructura del libro se organiza en siete capítulos:

En los dos primeros se analizan las diferencias en los distintos niveles del sistema educa-

¹ Centro de Investigación, Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia.

² Rivière Gómez, A. y otros (1988): *El Sistema Educativo Español*. Madrid, C.I.D.E.

Muñoz-Repiso, M. y otros (1992): *El Sistema Educativo Español 1991*. Madrid, C.I.D.E.

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁴ *Las desigualdades en la educación en España*, p. 10.

tivo (no universitario en el capítulo primero y universitario en el segundo) según variables como el género (masculino y femenino), el tipo de hábitat (urbano, intermedio y rural) o la clase social (capitalistas, clases medias patrimoniales, clases medias funcionales supraordinadas, clases medias funcionales subordinadas y obreros). Esas diferencias analizadas son tanto cuantitativas (número de escolarizados) como cualitativas (rendimiento y nivel de estudios alcanzado). Se presenta, además, la evolución temporal de las diferencias según esas variables durante los últimos 20 años.

Los capítulos tres, cuatro y cinco abordan la problemática de los adultos. El capítulo tercero analiza, mediante una descripción de la situación actual y una evolución temporal de 10 años, el nivel educativo alcanzado por las personas adultas según su distinta situación dentro del mundo laboral. En el capítulo cuarto se hace un repaso de los niveles de participación en los diversos programas de educación de adultos y en el quinto se aborda el acceso a la educación superior por parte de los adultos, haciendo un estudio sobre las desigualdades en dicho acceso en función de su género, hábitat o clase social.

El capítulo sexto está dedicado al análisis específico y pormenorizado de aquellos grupos de población considerados «más desfavorecidos», y entre los que se incluyen, entre otros, población itinerante, gitanos, inmigrantes y reclusos.

El séptimo y último capítulo se destina al examen de las desigualdades existentes entre los cuerpos de enseñantes, según su género y su origen social.

Anexos que contienen cuadros esquemáticos en los que se describen las tres últimas estruc-

turas de nuestro sistema educativo⁵ y numerosas tablas con datos adicionales a los ya presentados en el transcurso de los capítulos, además de una amplia, actual y bien escogida selección bibliográfica, organizada por temas, completan esta obra.

Todos los datos presentados en ella se atienen en lo posible a fuentes oficiales y han sido recogidos principalmente del Instituto Nacional de Estadística y del propio Ministerio de Educación y Ciencia, con una perspectiva temporal variable, pero, en cualquier caso, lo suficientemente amplia como para poder ofrecer al lector una visión panorámica y de evolución socio-histórica contemporánea muy completa⁶.

Es precisamente en la presentación de los datos donde reside una de las características más destacables de este libro. Por vez primera se ofrece un informe sobre las desigualdades educativas de nuestro país con datos oficiales y con una evolución temporal tan amplia. Por otra parte, la organización de los datos en las tablas y gráficos que se ofrecen está muy bien realizada. Además, según señalan los propios autores:

«(...) se ha procurado que el informe sea "denso" y no "voluminoso". Es decir, que contenga la mayor cantidad de información relevante pero de modo muy sintético, eliminando todo lo que se ha considerado superfluo o anecdótico, ya que se trata de ofrecer una panorámica amplia pero esquemática. Y por último, hay una intención manifiesta de que el informe sea descriptivo y por tanto se han evitado en lo posible las interpretaciones y comentarios personales de los datos»⁷.

Precisamente una de las grandes cualidades de este trabajo no está tanto en sus comenta-

⁵ La existente antes de la Ley General de Educación de 1970, la que se implanta con dicha Ley y la nueva estructura adoptada por nuestro sistema a raíz de la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

⁶ Esta «variabilidad» oscila entre los 10 años para los datos referidos a la población adulta y los 20 para aquellos que tratan sobre la escolaridad en los niveles educativos reglados. Los datos considerados en el estudio como «actuales» son los del curso 1987-88, por ser éste el curso más reciente del que se dispone de estadísticas completas.

⁷ *Las desigualdades en la educación en España*, p. 11.

rios —sin restarle ningún mérito— cuanto en su riquísimo y exhaustivo aporte de datos, extraídos de fuentes del máximo rigor, que ofrece al lector inagotables posibilidades de elaborar conclusiones propias, ayudado por las innumerables gráficas y tablas que se le proporcionan.

Hay que felicitar al Ministerio de Educación y Ciencia por facilitar, con la publicación de este informe, que toda la comunidad educativa nacional pueda conocer unos datos que ofrecen una de las vertientes más polémicas de la realidad educativa: la igualdad o desigualdad en el acceso y la permanencia en la educación.

La publicación de *Las desigualdades de la educación en España* supone la aparición en el panorama de la literatura educativa actual de un documento fundamental para todos los educadores españoles, puesto que representa una fuente extremadamente rica para extraer información sobre los grupos educativamente desfavorecidos, para plantearse interrogantes acerca de esas desigualdades, para concienciar de su existencia y para promover la reflexión sobre ellas. Es de esperar que el mejor conocimiento de las mismas colabore a su progresiva reducción.

Javier M. Valle López

Tyler, W. *Organización Escolar*. Madrid, Morata, 1991, 220 páginas.

La presente obra aborda uno de los temas fundamentales del debate educativo actual: la organización interna de la institución escolar, que, analizada desde el punto de vista sociológico, puede contribuir ampliamente a resolver cuestiones polémicas acerca del funcionamiento y la eficacia de los centros educativos.

Los diversos enfoques sociológicos presentados por el autor forman un amplio abanico de opciones, que va desde la consideración de las escuelas como entidades organizativas sujetas a modelos de funcionamiento burocrático, hasta una visión de las mismas como lugares de encuentro entre profesores y alum-

nos o, incluso, como agencias de reproducción de clases sociales.

Tyler busca el equilibrio entre las diversas perspectivas, fundamentando su propia visión en las aportaciones de autores de la tradición estructuralista, tales como Bernstein y Foucault, y pone de manifiesto, ante todo, la necesidad de un estudio más profundo de la institución escolar.

El libro está dividido en seis partes, la primera de las cuales, a modo de introducción, trata cuestiones básicas sobre la organización escolar y la perspectiva sociológica. Los sociólogos interesados en el tema han dedicado varias décadas a analizar las escuelas, en un intento de definir aquello que las caracteriza como instituciones. El resultado de estos estudios ha sido la fragmentación en perspectivas muy diversas y aparentemente irreconciliables. Actualmente las visiones parciales de la vida escolar gozan de una gran popularidad, y la causa reside en las dificultades encontradas para realizar un análisis holístico de la escuela como entidad social. Por esto, conviene considerar estas instituciones como un conjunto de partes dotado de mecanismos internos de acción. El interés por uno u otro aspecto dependerá, básicamente, del concepto de escuela que se tenga. En los años 80 se aprecia un creciente interés en los investigadores por identificar las propiedades que caracterizan la organización de un «buen» centro escolar. El objetivo de estos estudios es la mejora de la calidad de enseñanza, finalidad que responde a intereses políticos en torno a la escuela como institución. Tyler pone de manifiesto la dificultad de elaborar un marco teórico sólido en torno a la estructura escolar, pues, a diferencia de otras organizaciones, ésta ofrece tratamientos graduados en relación con la edad y posee objetivos difusos y fácilmente politizados, al tiempo que carece de poderes propios. La búsqueda de un marco analítico sencillo y flexible lleva a este autor a señalar cuatro categorías de enfoques de la organización escolar, clasificables según dos ejes teóricos: la rigidez-articulación de los enlaces entre los elementos formales de la estructura y la rigidez-articulación entre los elementos formales e informales. Este marco, que agrupa distintos paradigmas,

evita especificar las relaciones entre escuela y sociedad y se centra especialmente en el funcionamiento interno de la misma, si bien no pretende excluir del estudio de la organización escolar las cuestiones macrosociológicas.

En la segunda parte del libro, *La escuela como organización compleja*, Tyler se centra en la exposición de los modelos organizativos funcionalista y burocrático. El enfoque funcionalista, uno de los predominantes en la bibliografía sobre organización, considera la escuela como un sistema social en el cual las relaciones entre elementos son relativamente ordenadas y coherentes. Dentro de este enfoque se describe el modelo de sistemas que Parsons ideara para las organizaciones en general y que más tarde Hills aplicó a las escuelas. En él, la estructura de las organizaciones resulta del establecimiento de un equilibrio entre la presión externa y el enfrentamiento y la adaptación del interior, de cara a su supervivencia. No obstante, se señala en esta obra que aun la aplicación más sensible de este esquema considera la escuela como un conjunto rígidamente establecido de funciones, roles, normas y significados. A pesar de las críticas que diversos autores realizan al enfoque funcionalista —debido a la apariencia mecanicista y determinista que le confieren las comparaciones que realiza entre el funcionamiento de las organizaciones humanas y la actividad de las máquinas o de los organismos vivos—, el autor de esta obra considera que dicho enfoque puede ser un instrumento de análisis sensible y útil, y un punto de referencia oportuno para los restantes capítulos del libro. También se ocupa Tyler en esta parte de la aplicación del «tipo ideal» de administración burocrática de Weber a la escuela, en el cual se ha inspirado la mayor parte de la bibliografía de la escuela como organización compleja, que, sin embargo, no deriva tanto de la formulación original de Weber, como de las adaptaciones de otros teóricos. El «tipo ideal» weberiano concibe la mejor forma de burocracia como aquella en la que las tareas son reguladas de forma oficial y están sujetas a divisiones funcionales del trabajo, ordenadas según una jerarquía integrada por funcionarios expertos, que han accedido por méritos a su posición, y donde todo el conjunto es regido por normas

y procedimientos impersonales. En el caso de las organizaciones escolares, sólo hay una posibilidad parcial de aplicación de este modelo, pues existen notables diferencias entre la forma burocrática de acción y el funcionamiento de las escuelas, que parecen centrarse más en la tarea de enseñanza que en el aparato burocrático, minimizando así el componente «gerencial». Si bien es cierto que muchos aspectos de la escuela no encajan en el modelo burocrático —como plan administrativo unido a procedimientos normalizados e impersonales—, los sistemas escolares reúnen diversas manifestaciones de la burocracia que difieren en función de los niveles jerárquicos de la organización educativa. En el caso de la escuela, el «tipo ideal» de Weber se ha limitado a proporcionar una descripción de la misma como lugar de toma de decisiones. Tyler nos advierte del peligro que supondría otorgar una excesiva importancia a la autoridad jerárquica en este tipo de instituciones.

La tercera parte de este libro, *Modelos postweberianos de organización escolar*, recoge el modelo de contingencia y el enfoque que considera las escuelas como sistemas dotados de una articulación flexible. El primero de éstos posee un carácter sistémico y fue ideado por teóricos de la cibernética, entre los que destaca Ashby. Entre los años 60 y 70, este modelo llegó a dominar la bibliografía sobre organización, pero los múltiples diseños que proponía originaron una serie de problemas teóricos que dio lugar al rechazo de sus planteamientos por parte de numerosos autores. La exposición de este enfoque abarca tres apartados: las bases teóricas y las fases de desarrollo del mismo, la bibliografía empírica por él generada y las críticas vertidas en su contra, por su incapacidad para explicar las variaciones en la estructura de la organización. No obstante, para Tyler, el modelo de contingencia ha demostrado ser interesante por su visión de las interrelaciones básicas de las organizaciones, ya que, aunque pasa por alto los problemas sociológicos del orden y el control, ha tenido éxito al revelar el funcionamiento interno de la escuela, atendiendo al ambiente en el que se desarrolla. Este enfoque postula que las pautas formales de la organización son mejor entendidas al ser consideradas como

una respuesta a la incertidumbre y variabilidad del ambiente. Por esto propone examinar las interrelaciones entre las diversas partes de la organización y el ambiente externo, empleando la información obtenida para mejorar el diseño de la red de tareas. Este modelo, derivado de la teoría técnico-funcionalista y más fructífero en aplicaciones que el esquema funcionalista clásico de Parsons, puede considerarse «neoweberiano», porque no cuestiona el conjunto general de proposiciones de Weber, sino que lo amplía y contextualiza. También el modelo «flexiblemente articulado» recibe idéntica consideración, ya que profundiza en los presupuestos de este autor y supone un enfoque diferente de las escuelas como burocracias. En realidad, este modelo, también denominado «anarquía organizada», propone una visión completamente distinta de la que considera la estructura de las escuelas similar a la de cualquier otra organización formal, pero este cambio de perspectiva se realiza dentro de un paradigma funcionalista. Entre los teóricos de esta corriente destaca Weick, para el cual las escuelas no son instituciones preburocráticas, pues gran parte de su actividad no encaja en un enfoque racional orientado hacia un objetivo. Los centros educativos son una mezcla de estructura administrativa, planes de coordinación y estilos docentes que no es posible encuadrar en un «tipo ideal» de sistema formal, sino más bien en una estructura articulada de modo impreciso, que es legitimada y mantenida por un conjunto de mitos, símbolos y ceremonias. Estos rituales son formas mecanicistas y subdesarrolladas de funcionamiento que se producen ante la ausencia de un conjunto de reglas cuyo cumplimiento y obediencia serían supervisados en una estructura formal. Además de examinar los antecedentes y el desarrollo de esta corriente, se exponen, en esta obra, los datos empíricos que le sirven de aval. En opinión de Tyler, a pesar de la inestabilidad teórica y las ambigüedades, este enfoque supone una contribución importante y valiosa al debate sobre la organización escolar, puesto que reconcilia el enfoque de sistemas con interpretaciones menos funcionalistas.

La organización escolar y el orden interactivo son abordados por Tyler en la cuarta parte de este libro. En la exposición de la ver-

sión interactiva se pueden apreciar sus diferencias con la teoría convencional de la organización. De hecho, este enfoque supone un rechazo del modelo de sistemas, en el cual la estructura de la organización está marcada por los intereses y presupuestos de quienes detentan el poder y son esta coerción y este control los que confieren unidad a un entramado potencialmente anárquico. Los teóricos del orden interactivo —como Waller— proporcionan una visión alternativa que retorna a explicaciones sociológicas originales de la escuela como sistema social. Para esto intentan separar los elementos de la organización y comprender los acontecimientos tal como suceden en el marco de la interacción y el encuentro. Paradójicamente, el énfasis puesto en la situación parece realzar la importancia de la estructura y la organización, siendo estas últimas el principal recurso de la estrategia individual y una pauta cambiante de interacción entre los individuos. Para Tyler, éste es un enfoque valioso para mostrar la relación entre la realidad de las clases y las estructuras formales (horarios, presupuesto, organigrama...). El estudio de la interacción de la escuela, en sus actividades de enseñanza-aprendizaje, impone una perspectiva distinta que niega la fuerza limitadora de la organización formal y se interesa, especialmente, por las relaciones de ésta con las redes informales y con la experiencia cotidiana de encuentro entre profesores y alumnos. El autor de esta obra se interesa también en esta parte por las pautas de conducta desviada e inadaptada, ya que para muchos alumnos el modelo de «conformidad» expuesto por los interaccionistas no funciona. Este necesario análisis de las formas de adaptación, desviación y alienación que caracterizan la escuela moderna va dirigido a explicar la no aceptación por parte de los alumnos del mito de la cualificación formal y la aversión de los profesores por las ideas mantenidas en los niveles oficiales sobre la escuela y la profesión. La mala conducta y la infracción de reglas no pueden ser explicadas mediante un modelo subjetivo, ni tampoco es preciso volver al esquema normativo rígido del enfoque de sistemas. Tyler examina tres formas de enfocar el problema: predicción de la tasa de conductas desviadas en función de las características de la escuela (tamaño, niveles de burocratiza-

ción, etc.), identificación de las pautas de adaptación de los alumnos en la escuela «típica», o bien, comparación de las pautas típicas de desviación en las escuelas de diferentes entornos culturales para descubrir niveles más profundos de influencia estructural. El problema de la inadaptación sugiere la necesidad de un enfoque de estudio de la organización escolar que no esté tan ligado al contexto, ni se oriente de forma muy estricta al sistema.

La quinta parte de esta obra se dedica a la exposición de la **perspectiva estructuralista**, en la cual quedan encuadradas las aportaciones de Bernstein y Foucault. En primer lugar se realiza una comparación entre los enfoques estructuralistas y las tres perspectivas expuestas con anterioridad, haciendo especial mención de la contribución de estas teorías para la resolución de los problemas de la organización originados por los planteamientos que les precedieron. Después se expone la sociología de la escuela de Bernstein, un enfoque estructuralista en sentido amplio que persigue la consecución de nuevas perspectivas respecto a las problemáticas conexiones entre la estructura y la acción. Por esto ha sido considerado por algunos autores como «precursor de una nueva síntesis» entre las sociologías «normativa» e «interpretativa» de la institución escolar. A pesar de las críticas, que achacan a esta perspectiva contradicciones y ausencia de referencias empíricas, Tyler no oculta su postura de simpatía general hacia este teórico al abordar los aspectos de su enfoque referidos a la organización. La teoría de los códigos lingüísticos sólo tiene sentido dentro de la teoría, más general, de la transmisión cultural de Bernstein, pues a través de estos códigos el individuo se sitúa en una red de poder y control que reproduce las relaciones de clase. Al enlazar las esferas comunicativa y organizativa, se puede acceder a un análisis más profundo del centro escolar, considerando los principios de comunicación que están en la base de las pautas de organización formal. El autor de esta obra nos muestra una recopilación de diversos intentos de comprobación empírica de la teoría de Bernstein y una evaluación de la misma considerando las críticas recientes. Más adelante se expone el enfoque estructuralista de Foucault, estableciendo un parale-

lismo con la teoría de Bernstein. Para Tyler, el estructuralismo puede proporcionar una base para conjuntar los restantes modelos que aparecen en el libro, pues considera que en él convergen las tradiciones opuestas del funcionalismo e interaccionismo. En un intento de tender puentes entre éstas —aparentemente opuestas— teorías, considera las aportaciones de Giddens, llegando a encontrar aspectos y relaciones complementarias entre ambas. La conclusión es que la perspectiva estructuralista puede identificar tres aspectos fundamentales de la organización escolar: los esquemas de clasificación de la estructura escolar, las pautas generadoras de interacción en la escuela y, por último, la interrelación entre estas dos formas de estructuración. Es por esto que Tyler considera los enfoques estructuralistas como una culminación de la sociología de la organización escolar, lo cual da lugar a que los modelos anteriormente expuestos puedan entenderse como «etapas» en la evolución de esta disciplina.

La conclusión del libro viene recogida por Tyler en la sexta parte del mismo titulada: **La perspectiva sociológica y la organización práctica**. Bajo este epígrafe, el autor realiza, en primer lugar, una lista de cuestiones difíciles de responder desde la perspectiva sociológica, tales como: función de la escuela en una sociedad tecnológica compleja, papel de las figuras directivas, causas de la diversidad de organizaciones entre escuelas, tamaño óptimo de la escuela, etc. De esta exposición deriva la necesidad de realización de un marco analítico (en lugar de una proliferación de tendencias) que ponga en contacto el orden social de la escuela y sus efectos visibles. Ésta es, en opinión de Tyler, la principal deficiencia de la sociología, que hasta ahora no ha hecho mucho por conectar sus teorías con cuestiones prácticas. En esta parte se señalan diversas estrategias de cambio encaminadas hacia una política de reconstrucción, cuyos dilemas se revisan aquí. El objetivo es mostrar que las soluciones pedagógicas y administrativas a los problemas de la enseñanza pueden formularse correctamente a la luz de la sociología contemporánea. El desarrollo del marco general presentado es una contribución inicial que la sociología puede hacer para reconstruir la or-

ganización de la escuela. Tras recorrer de nuevo, brevemente, en esta parte, los diversos enfoques expuestos, Tyler concluye que identificar las propiedades de la organización de la escuela no es el principal problema al que han de enfrentarse los teóricos de la organización y que, en cualquier caso, los signos visibles de la estructura escolar son las características institucionales menos importantes y duraderas. Tampoco se ha de confundir la organización escolar con un cierto plan vinculado a la historia de enseñanza y aprendizaje (como el currículum graduado). Se señala tam-

bién que la búsqueda de las características de la «buena» escuela ha equivocado el planteamiento. Ante los actuales debates ideológicos acerca de la organización escolar, Tyler pretende demostrar aquí que las polaridades existentes no tienen por qué dividir y enfrentar modelos, pues los distintos enfoques pueden encaminarse hacia una sociología de la organización de la enseñanza con numerosas posibilidades de reconstrucción de la institución escolar.

Miriam Elena Alonso de la Hera

REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitiran sus manuscritos (con direccion de contacto) al Director. Este los enviara al Consejo de Redaccion para su seleccion de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educacion.

2. Todos los trabajos deberan ser presentados a maquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extension de los trabajos no sobrepasara las treinta paginas.

4. Al final del trabajo se incluire la lista de referencias bibliograficas, por orden alfabético, que deberan adoptar la forma siguiente:

- a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edicion, editorial y año de edicion.
- b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, numero de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre parentesis, año de publicacion y las paginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales ira entrecorillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicacion y la pagina o paginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre parentesis.

6. Las tablas deberan ir numeradas correlativamente y se enviaran en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el numero de la Tabla a insertar en cada caso. Los titulos y leyendas de las mismas iran en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los graficos se presentaran en papel vegetal o fotografia. (Nota: Una presentacion con poco contraste hace imposible su publicacion.)

8. El consejo de redaccion se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicacion de las normas publicadas. Los originales enviados no seran devueltos.

9. La correccion de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografia usada por los autores.

SUMARIO

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

PAMELA MUNN: *Consejos Escolares, responsabilidad y control.*—PATRICK RAYOU: *Los estudiantes de Bachillerato, un objeto político mal identificado.*—FERNANDO GIL VILLA: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios.*—GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ: *El sistema relacional de un centro y la participación del profesorado en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro. Un reto para la organización de un centro.*

FERNANDO BÁRCENA ORBE: *El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico.*—ROLLAND G. PAULSTON: *Representación de paradigmas y teorías en educación comparada.*—JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LÓPEZ: *El «laboratorio» mental del profesor. Los procesos cognitivos que reorganizan la conducta docente.*—KENNETH HOWE Y MARGARET EISENHART: *Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos.*—PEDRO MORALES: *Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos. El meta-análisis o la síntesis integradora.*

CARLOS MARCELO GARCÍA: *El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes.*—PATRICIO DE BLAS ZABALETA, JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA, JULIA RODRÍGUEZ MÁRQUEZ, MARÍA JESÚS ZAERA Y JOSEFA TORRES: *Lo que saben de Historia nuestros alumnos de Bachillerato.*—GRUPO ANAGA: *Sobre el aprendizaje de los números.*

GRUPO DE TRABAJO «INFORME EDUCATIVO» DEL INSTITUTO MAX-PLANCK DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: *El sistema educativo en la República Federal de Alemania (V y VI).*—JOSÉ PEDRO MORAIS GALLEGO: *Orientación educativa en España. Desarrollo institucional y legislativo.*



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones