

A U L A A B I E R T A

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Depósito Legal O--157/1973

AULA ABIERTA

SECCIONES:

- 1.- **ESTUDIOS** incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.
- 2.- **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES** recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.
- 3.- **INFORMACION** aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.
- 4.- **DOCUMENTACION** inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.

SUMARIO

DICIEMBRE, 1.983, N° 39

Pág.

ESTUDIOS

375 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO. Teodoro López-Cuesta y Egocheaga	7
GENESIS DEL SISTEMA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION. Víctor García Hoz	15
ESTILO COGNITIVO Y ORIENTACION ACADEMICA Y PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD. Arturo de la Orden	61
POSIBLES RELACIONES ENTRE LAS POLITICAS DE EDUCACION Y EMPLEO. Josefa Eugenia Fernández Arufe	91
ANTROPOLOGIA DE LA INTIMIDAD. Miguel Angel Martín	115
EDUCACION PARA LA IGUALDAD: ESPERANZAS Y FRUSTRACIONES. Torsten Husen	123
EDUCACION Y DEMOCRACIA. EL MODELO DEMOCRATICO-POLITICO Y EL MODELO EDUCATIVO. Rogelio Medina Rubio	147

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

FACTORES DETERMINANTES DE LA TENDENCIA ACTUAL EN LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS MODERNAS. Sebastián Balet ...	187
COMENTARIO SOBRE EL ACCESO A CATEDRAS. SUGERENCIAS. Fernando Hernández Guarch y Andrés Arribi López	201
UN ESTUDIO SOBRE EL AUTORITARISMO EN UNA MUESTRA DE UNIVERSITARIOS DE OVIEDO. Anastasio Ovejero Bernal ...	215
MATEMATICAS Y ESCUELA: Consideraciones críticas en torno a la situación actual. Josechu Arrieta Gallastegui	239

INFORMACION

Pág.

ACTIVIDADES DEL I.C.E.	259
OTRAS ACTIVIDADES.	267

DOCUMENTACION

RECENSIONES.	279
-------------------	-----

A U L A A B I E R T A

Está editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30, Oviedo, y aparece cuatrimestralmente.

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: ROGELIO MEDINA RUBIO. Director del ICE; Vocales: TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, M^a ASUNCION PRIETO GARCIA-TUÑON, MANUELA MARTINEZ MUÑIZ, PILAR ZUÑIGA LAGARES, CONCEPCION DIAZ-RATO ALONSO, MARIA DE LA CRUZ RODRIGUEZ GONZALEZ, Director: TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA.

ADVERTENCIA

"Aula Abierta" no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.

375 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

TEODORO LOPEZ-CUESTA Y EGOICHEAGA
Rector de la Universidad de Oviedo

El pasado septiembre cumplió nuestra Universidad 375 años de actividad académica. La Bula de erección data sin embargo del 15 de octubre de 1.574, expedida por Gregorio XIII y se corresponde con la decisión del Fundador, Fernando de Valdés Salas, que además funda el Colegio San Gregorio y el de Recoletas en Oviedo y el de San Salvador en Salamanca.

Se opuso el sobrino del Inquisidor, Don Fernando de Valdés y Osorio, porque en la negativa se ponían en juego los caudales que la Fundación implicaba. Esta es la razón de que hasta 1.608 no se iniciara la actividad, pese a que la fábrica del edificio estuviera años ha concluida y que los Estatutos fueran aprobados un año antes, el seis de octubre de 1.607.

Las razones que impulsan al Fundador son la incuria y la ignorancia del clero en Asturias. Esta nota habría preocupado grandemente a lo largo de los decenios precedentes, más bien siglos, porque esta fue la razón que motivó al Obispo Fredolo que ya en 1.280 funda unas Escuelas para enseñar liturgia a quienes gozando de prebenda asistan al Oficio Divino. Don Diego de Muros crea una Cátedra de Moral en el convento de los Dominicos en Oviedo a principios del XVI.

El Colegio de los Verdes fue, asimismo, otra de las pretensiones para elevar la baja situación cultural de la Región. Existían, efectivamente, Monasterios donde se pretendía que la incuria no fuera tan profunda, y con los que posteriormente tuvo

gran relación la Universidad.

Las motivaciones de esta situación son fácilmente explicables, tanto su existencia como su desgraciado crecimiento. La reconquista alejaba cada día más los centros de decisión y con ellos a las personas de una mayor influencia y nivel cultural. Quedaba Asturias encerrada por su propia orografía que si un día fue defensa ahora se convertía en ofensa de sus propias gentes y frente al natural inteligente y despierto de sus pobladores estaba la situación regional que económicamente era de pobreza y al mismo tiempo de ser en la época, por su forzado aislamiento geográfico, una de las más caras. Los precios eran altísimos y la parquedad en la alimentación causa de enfermedades, a la que más tarde haremos referencia.

Pero si el pensamiento del Fundador radicaba en la incultura del Clero (baste leer las referencias a los clérigos de Covadonga), la influencia de la Universidad iba a constituir un paso decisivo y fundamental no sólo para Asturias, si hemos de creer, y sí creemos en lo que opinan de nuestra Universidad.

He de reconocer que escribo con apasionamiento y forzoso es que así sea, pues creo que siempre miente quien se declara desapasionado al referirse a aquello que ama. Creo que es contrario a la humana condición. Es por esto que hoy voy a referirme a una época de nuestra Universidad, que si bien ha sido generalmente destacada por su importancia dentro de nuestra región y de la influencia que la misma tuvo en nuestra patria, se la desliga a veces un tanto de la Universidad.

Se trata del siglo XVIII. Tengo la satisfacción de poder indicar que consciente de su importancia mi respetado ex-Rector y excelente investigador Dr. D. José Miguel de Caso González, ha creado con una parquedad de medios y con una eficacia y riqueza investigadora y creadora de un tesoro bibliográfico extraordinario, un Centro de estudios del referido XVIII. Su natural bondad perdonará mi incursión, desde este aspecto del recuerdo, mi pequeña travesura

dentro del campo de su específica especialización.

Gregorio Marañón en su libro "Vida e historia", hace una referencia al triste panorama de una España ignorante, en la que la mayor tristeza era quizás para las Escuelas de Medicina.

Oviedo, dice Marañón, no era la Atenas española, pero sí uno de los islotes que emergían del mar de la ignorancia nacional.

¿Quiénes podían ser las personas que motivaban esta frase de Marañón?. Indudablemente dos, el Padre Feijoo y el Dr. Casal.

Ninguno de los dos era asturiano. Los dos lo fueron después por decisión. El uno había nacido en Galicia y el otro en Cataluña.

No puede saberse cómo se influyeron mutuamente. Feijoo fue Claustal de nuestra Universidad durante largos años. Quiso someterse además a "oposición", teniendo el disfrute sucesivo de dos Cátedras, siendo jubilado de la primera.

Es cierto que suele considerarse que en su Celda del convento benedictino, en aquellas célebres tertulias era donde Feijoo practicaba su mejor y más efectiva enseñanza. Donde escribió sus mejores obras y desde donde llenó de gloria el nombre de Oviedo.

Lo que sí me atrevo a afirmar es que de alguna manera está fuera de toda duda, y quizás otro trabajo de otra extensión y mayor pretensión investigadora lo podría exponer con mejores argumentos, ya que ni tiempo tengo para poder comprobar si estoy tratando de encontrar un Mediterráneo, es que Feijoo tuvo una vinculación larga, fecunda y activísima en la Universidad. Que la inquietud que la Universidad promueve en el Profesor inquieto, sabio y ávido de nuevas enseñanzas, podría desarrollarla no ya con quienes a las aulas acuden para recibir la formación inicial de los estudios superiores, sino con aquellas personas que pueden discutir con el Maestro, que, por hacerlo, jamás pierde su condición de tal, sino que tal condición reafirma.

Tengo a la vista una conferencia de Pedro Laín

quien se refiere a Feijoo en términos que no por conocidos debemos de olvidar en estos momentos: "En la celda de Feijoo se leían libros nuevos, se intercambiaban ideas, se planeaban experimentos y se exponía el resultado de aquéllos que los paupérrimos recursos materiales allí disponibles permitían emprender".

Es decir, que el magisterio de un Profesor de la Universidad de Oviedo hacía posible que la cultura que su personalidad irradiaba llenase no sólo el vacío de una ciudad, sino que llenado ésta cubriera los vacíos que en la propia España existían.

Posiblemente más que por la propia Universidad, por la Orden Benedictina, y sabe Dios por qué intrincados medios, los libros de Europa llegaban. Es decir que "Oviedo" no estaba al margen de lo último que en España existiera, sino de lo que Europa publicaba.

En este centro de Cultura que rodeaba a Feijoo, se encontraba Casal. Dicen que autodidacta fundamental, el contacto de los dos genios tuvo que ser enormemente enriquecedor para los dos.

Casal tuvo que ser altamente estimulado por Feijoo. Es precisamente el fraile quien describe al enfermar de la **rosa**, "el mal de la rosa", a Casal en una carta.

El empirismo de Casal, quizás el pionero, afirma Laín, de la patología de las enfermedades carenciales, le hace ser un constante investigador y sobre todo un médico que quiere, que pretende por encima de todo curar a sus enfermos.

Sus prácticas anatómicas, su preocupación por diseccionar y así conocer mejor la anatomía, "por el bien de la humanidad", son exponente de su preocupación investigadora.

Casal trabaja bajo el "clima" que Feijoo creaba, cuando Oviedo apenas tenía 6.000 habitantes, cuando los médicos eran únicamente DOS y los medios nulos.

La influencia que la Universidad a través de Feijoo tuvo en Casal, y la influencia que Casal tuvo

en la Universidad hacen posible la primera experiencia de crear unos estudios de Medicina en Oviedo, a los que voy a referirme.

Casal vive en Oviedo desde 1.717 a 1.751. Treinta y cuatro años. El Obispo Pisador así lo deseó. Dice Canella que los males del Obispo pudieron convertirse en bienes para sus diocesanos. Por ello en 1.739 se hace una proposición en la Junta del Principado para la provisión de una Cátedra de Anatomía. Desgraciadamente la provisión no llega hasta el año 1.769, cuando ya no estaba entre nosotros Casal. La Facultad tuvo desigual vida en su corto peregrinar, porque en 1.804 tenemos constancia de su último quehacer.

Hago esta somera, telegráfica referencia porque creo firmemente que en la Celda del Catedrático Feijoo se forjó la idea de una Facultad de Medicina a la que la fuerza intelectual y la investigadora de Casal habría dado excepcional categoría.

Los trámites burocráticos que no tienen origen en nuestros días, como vemos al releer cualquier historia de nuestra Universidad, impidieron que la idea y su realización tuvieran sincronización.

Pero el Teatro Crítico y la Historia Natural y Médica del Principado de Asturias quedan en la Historia como exponentes máximos de una inquietud intelectual y del marco que la Universidad, sin duda alguna, le dio. Y este clima de contacto con las realidades alcanza un exponente máximo en Jovellanos. Se forma en Oviedo, y siente dos cosas. La necesidad de acercar las enseñanzas a las exigencias del momento. No desprecia lo escolástico, pero entiende que la vida demanda cosas nuevas de las que la Universidad está profunda y lamentablemente alejada. Es repetirse la queja de Casal que se espanta del espanto de los demás ante los estudios anatómicos, "fundamentales para el bien de la humanidad y que algunos consideran como de brujería".

El genio del gijonés universal le lleva a concebir un Instituto que complementando a la

Universidad Literaria constituya el embrión de las que luego habían de ser las Escuelas Técnicas Superiores. La Minería y la Náutica son, específicamente, sus preocupaciones. Amén del dominio de aquellos conocimientos indispensables para complementar dichas técnicas.

El Instituto Asturiano es una de las más fundamentales aportaciones a la renovación de la enseñanza en España. Sus vicisitudes, los sufrimientos de Jovellanos con su creación y con su desarrollo, no caben en la brevedad de estas líneas. A todo ello me referí en ocasión que tuve de pronunciar la lección de apertura de Curso en la Escuela Superior de Náutica de Gijón.

Creo que estas tres figuras constituyen en la historia de nuestra Universidad un hito de tal naturaleza que por sí solas justifican nuestro orgullo.

No puedo ni quiero olvidar el final del XIX y principios del XX.

Nuevamente Oviedo es la **gran pequeña Universidad**. Solamente una Facultad. La de Derecho. Luego se unen Filosofía y Letras y Ciencias. Estas últimas en un Guadiana de apariciones y desapariciones en el XIX.

La Universidad de la Extensión Universitaria, de la ampliación de estudios, de los Estudios Sociales, es la Universidad renovadora, consciente de su responsabilidad, sabedora de su misión, segura de que su quehacer no terminaba en los muros de esta Casa de la calle de San Francisco.

El Instituto de Reformas Sociales, la creación del INP, más tarde del Ministerio de Trabajo, las Universidades populares, tantas y tantas cosas, tienen origen o influencia en los maestros de Oviedo.

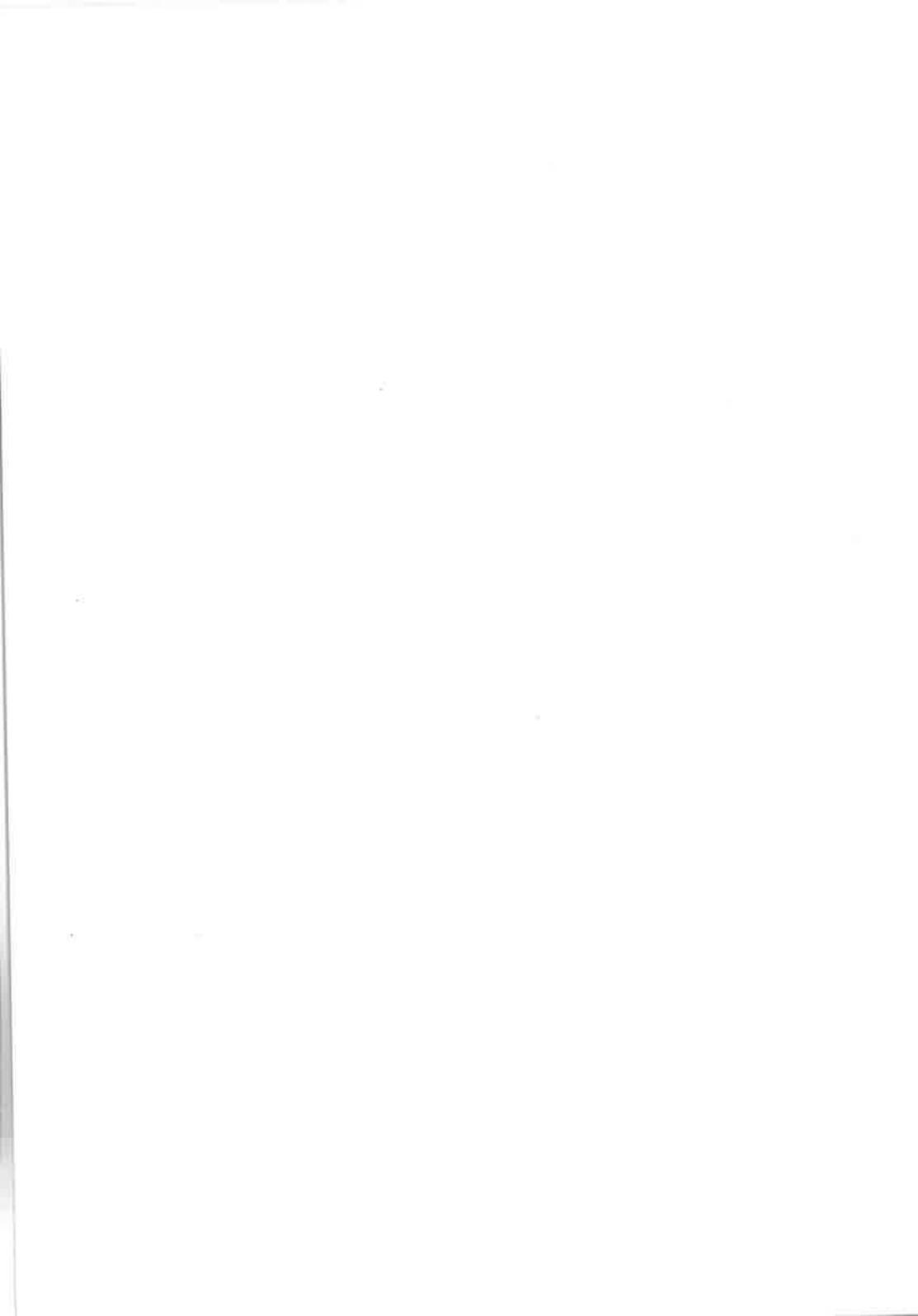
Canella y Alas son los nombres que galvanizan admiraciones e inquietudes.

Alas constituye un tinte de gloria porque siendo el autor de la mejor novela del siglo XIX, nunca dejó de ser un Universitario excepcional.

La Universidad ha crecido en número. Siguen

existiendo maestros magníficos por entrega, por vocación, por talento.

La historia nos enseña siempre algo. Cada uno de los viejos y entrañables maestros tiene un mensaje para nosotros. Estimo que no debemos de perderlo ni olvidarlo, porque amar la enseñanza de los que nos precedieron es procurar hacer camino para quienes inexorablemente nos van a sustituir. Que ellos puedan decir de alguno de nosotros lo que orgullosamente decimos de quienes en esta casa de Estudios hicieron con su vida y con su obra *HISTORIA* imperecedora de nuestra querida Universidad.



GENESIS DEL SISTEMA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION

VICTOR GARCIA HOZ

Catedrático. Miembro de la Real
Academia de Ciencias Morales y Políticas

1. FRENTE A LA DISPERSION DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.

Una de las mayores fuentes de frustración de los profesores se halla en la necesidad de atender a muchas actividades, "cubrir" programas demasiado extensos y -para los que tienen una idea clara de lo que significa educar- atender a los aspectos no cognitivos de la educación, es decir, a la formación de hábitos que fortalezcan la voluntad y faciliten la convivencia. En suma, la dispersión, fatigosa y muchas veces ineficaz, de multitud de quehaceres y obligaciones dispersas.

La educación corre el riesgo de convertirse en una suma de actividades y de aprendizaje inconexos e incompletos, que en lugar de integrar a la persona humana la disgrega, oscureciendo el sentido de la vida y debilitando la capacidad de ordenación de la vida propia en medio de una multitud de solicitudes.

La educación desarrollará toda su potencialidad cuando el proceso educativo tenga unidad, como reflejo anticipado y al mismo tiempo sea medio para alcanzar la unidad de vida en la cual se hace fecunda la existencia del hombre.

La unidad del proceso educativo se conseguirá cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros de

suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que refuerce, la acción de los demás. Así el proceso educativo será un todo integrado en el que cada factor contribuye adecuada y eficazmente al logro del fin de la educación.

En primer lugar habrán de integrarse ordenadamente los elementos naturales de la educación, pero la unidad en el proceso de perfeccionamiento alcanzará su plena realidad cuando los factores humanos trasciendan de sí mismos para abrirse y servir de soporte natural a los elementos sobrenaturales de la vida y, recíprocamente, los elementos sobrenaturales reobren sobre los factores humanos para darles su más profundo sentido.

La formación del hombre es humana cuando se apoya en un desenvolvimiento "real" de la inteligencia, porque es justamente la inteligencia la que da carácter humano a los actos que el hombre puede realizar. En la medida en que un individuo obre por puras reacciones ante los estímulos biológicos o sociales será un simple animal. En la medida en que un acto responde al conocimiento del por qué y para qué, es propiamente humano. Estas palabras vienen a decir, en suma, que toda formación tiene una base primariamente intelectual.

Deben entenderse bien estas palabras, para no desorbitar su alcance. Se dice "primariamente" intelectual, lo cual no quiere decir que sea "solamente" intelectual. La inteligencia se convierte en elemento propio de la vida humana cuando trasciende de sí misma para ponerse al servicio de las decisiones del sujeto, es decir, para integrarse como un elemento de la vida humana. La educación es propiamente humana cuando empieza por ser intelectual; pero alcanza su fin cuando de la mano de la inteligencia entra en las otras manifestaciones, técnica, artística, ética, religiosa, de la existencia del hombre.

De alguna manera en las anteriores palabras se puede vislumbrar la idea de que es menester integrar todos los factores de la educación en un proceso

unitario. "La unidad de la educación es a su vez la proyección educativa de una realidad más honda, la unidad de vida, necesaria en cada existencia humana si ésta ha de alcanzar una realidad auténtica y no quedarse en un agregado de actos incongruentes y aun dispares que en lugar de construir, destruye la existencia del Hombre" (García Hoz, 1978, p.4).

Mirando especialmente a las instituciones escolares, y dado que la cultura define propiamente sus actividades, en la medida en que la cultura se puede entender como actividad y logro personal, resulta claro que junto a los fines generalmente aceptados y un tanto pragmáticos, adquisición de conocimientos, preparación para determinadas profesiones,..., la actividad en cualquier nivel de educación responde a una más honda finalidad: la formación personal de los sujetos que en ella participan.

La unidad de los conocimientos entre sí y la de los conocimientos con la vida es una meta a la que no se puede renunciar. El afán de unificar los conocimientos y la vida se corresponde con el hecho mismo de que el "conocimiento constituye un todo y las distintas ciencias parte del mismo... todas las ramas del conocimiento tienen entre sí una íntima relación... Por esto, todas las ciencias que forman nuestro conocimiento tienen múltiples relaciones recíprocas y guardan entre sí una actividad intrínseca que exige la comparación y ajuste debidos. Se completan, corrigen y equilibran entre sí. Esta consideración, si está bien fundada, ha de tenerse muy en cuenta, no sólo para llegar al conocimiento de la verdad que constituye su fin común, sino en relación a la influencia que ejercen con respecto a aquéllos cuya educación se basa en el estudio de dichas ciencias" (Cardenal Newman, 1946, pp. 161-162).

En las palabras que se acaban de transcribir hay una doble referencia. De una parte, al conocimiento mismo y a las ciencias, de otra a los sujetos de la educación. El conocimiento puede ser un fin en sí mismo. Ciertamente que en muchas ocasiones

deseamos conocer para satisfacer nuestras necesidades de orden material. Pero una vez satisfechas y con independencia de ellas, deseamos ver, aprender, oír, consideramos el conocimiento sin más como un elemento de satisfacción personal. El conocimiento, cuando es realmente tal, "constituye su propia recompensa". Más, pudiéramos decir que por añadidura, la actividad desplegada para alcanzarle llega a formar un hábito de estudio y reflexión que dura toda la vida y cuyos frutos principales son la libertad, la objetividad, la calma, la sabiduría.

Pero ha de entenderse bien que el conocimiento es realmente tal cuando sobre la recepción pasiva por nuestros sentidos de un número determinado de sensaciones y aun de las ideas con ellas relacionadas opera "la acción simultánea y enérgica de nuestra inteligencia a estas nuevas ideas que vienen hacia nosotros. Es la acción de una facultad formativa que reduce, ordena y clasifica adecuadamente los nuevos conocimientos adquiridos, es una formación subjetiva de los objetos de nuestro conocimiento, o si queremos usar una expresión familiar, es digerir debidamente aquello que recibimos sin lo cual no es posible el verdadero conocimiento. No existirá un verdadero conocimiento a menos que haya una verdadera relación y comparación de las ideas entre sí, así como una sistematización de las mismas... El conocimiento no se refiere únicamente a las cosas, sino a sus mutuas y exactas relaciones.

Ya se dijo que la formación del hombre es fundamentalmente formación intelectual. La idea de que esta formación no es adquisición de conocimientos singulares, justifica el que se haya dicho que "la obra entera de la educación y la enseñanza debe tender a unificar y no a dispersar; debe esforzarse por fomentar en el hombre la unidad interior" (Maritain, 1943, pp. 39-44). "La inteligencia obtiene un pleno desarrollo cuando tiene facultad de considerar muchas cosas al mismo tiempo y como un todo, ordenándolas debidamente en un sistema universal,

comprendiendo sus valores respectivos y determinando sus mutuas dependencias. Esto constituye aquella forma de conocimiento... que compone la perfección del intelecto individual... En la mente... los elementos del mundo físico y moral, las ciencias, las artes, la investigación, las categorías, las profesiones, los acontecimientos, las opiniones, las individualidades, todo ello considerado en conjunto, con funciones correlativas y por sucesivas combinaciones, convergen a un mismo centro" (Cardenal Newman, 1946, pp. 206-207). Entendiendo así la formación, se está implícitamente diciendo que es una necesidad específicamente humana ya que quienes no tienen una visión propia de las personas ni de los hechos y acontecimientos que pueden surgir, están siempre pendientes de la opinión de los demás por carecer de recursos mentales propios.

Frecuentemente se habla de manipulación humana como una realidad cuasi universal aunque escondida. No parece desmesurado pensar que una buena formación mental puede librar al hombre de la manipulación contribuyendo al desarrollo de la capacidad de criterio y de aquella actitud que le lleva a ser consecuente con sus ideas, no con las que le quieren imponer. Pensando incluso en el momento actual del mundo, en una sociedad secularizada como la nuestra, en la cual a veces hay un rechazo de la enseñanza religiosa, se ha llegado a escribir que "la educación es la ruta de salvación para una sociedad secular" (Piel, Febrero 1978, p.8). Ello quiere decir que ha de ser un buen servicio al hombre esta formación puramente natural.

Mas para los cristianos está claro que la salvación no se halla en la educación encerrada en sus límites naturales, sino que trasciende a una realidad más profunda. Es ingenuo pensar que con sus solas fuerzas naturales el hombre va a ser capaz de salvar todos los obstáculos y hacer reales todas sus posibilidades en la realización de su existencia. Si la capacidad de pensar ofrece el fundamento natural

para la recepción de la fe, la fe, a su vez, reobra sobre el pensamiento natural para darle más luz y más fuerza. Una educación en la fe implica la necesidad de enseñar a contrastar especialmente aquéllas que, por estar estrechamente relacionadas con los problemas del hombre y de la vida, no pueden explicarse sino a la luz del conocimiento revelado.

Dejando aparte la posibilidad de que la información esté suministrada con un propósito comercial o de otra índole, ajeno al desarrollo verdaderamente humano del muchacho, se plantean dos graves cuestiones: en primer lugar la confusión a que se está abocado cuando se recibe un exceso de información desordenada y sin ser sometida a reflexión o a crítica; por otra parte, la dejación progresiva de la propia capacidad de reflexionar o de pensar, dado que a través de los medios de información no sólo se ofrecen ideas sino que también se estimulan actitudes que van conformando la vida del espectador sin esfuerzo por parte de éste. He aquí otro quehacer propio de la enseñanza: estimular en el joven la capacidad y la actitud de reflexión hacia los elementos informativos que constantemente recibe y la de estimular el esfuerzo para alcanzar un pensamiento objetivo y propio.

2. INTEGRACION DE LAS ENSEÑANZAS.

A la unidad del conocimiento parece que debe corresponder la unidad de la enseñanza que en definitiva no es más que estímulo y orientación del proceso del aprendizaje de los alumnos. Mas la realidad no siempre responde a los deseos.

Si se intenta ver en conjunto las enseñanzas de nuestros centros docentes presentan éstas un panorama de dispersión más que de unidad. Como se ha escrito con razón, el rápido desarrollo de las Ciencias y la extensión creciente de la educación ha ido llevando a una división progresiva de las materias de enseñanza que ha terminado en una fragmentación real, de tal

suerte que las distintas materias comprendidas en los Planes de estudio (piénsese particularmente en el Bachillerato) forman cada una de ellas un a modo de islote cultural, sin relación apenas con las otras. Se llega así a una formación enciclopédica, pero sumativa y sin organizar, de tal suerte que apenas puede llamarse formación intelectual a esta simple adquisición de conocimientos. Una formación tal podrá ser muy rica en contenidos, muy enciclopédica, pero difícilmente puede llamarse formación intelectual porque no se plantea el desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre unos conocimientos y otros de modo que se pueda llegar a un sistema, es decir, a un conjunto organizado de saberes que entre sí constituyan unidad.

Este problema, que ya hemos visto recogido por Newman, aparece con mucha frecuencia en la actual bibliografía referida a temas educativos.

Al discurrir sobre los planes de estudio en la década de los setenta, el profesor Holt pone de relieve que en estos años se ha visto una gran expansión en el número de escuelas secundarias y, aunque se han realizado muchos trabajos sobre los problemas de las diferentes materias y sobre las aptitudes diferentes, se ha prestado poca atención a la visión unitaria del plan de estudios en conjunto. Los resultados han sido un creciente desaliento y malestar (Holt, 1978, Foreword).

Urgido el estudiante por la necesidad de aprender muchas cosas, en lugar de utilizar su capacidad reflexiva para entender la razón de lo que aprende, se refugia en una débil memorización de lo que en un examen futuro le habrán de exigir. En resumen, un aprendizaje inconexo y superficial; un aprendizaje sumativo y sin organizar que justifica el que Aurelio Pecei, en el prólogo del informe que hizo para el Club de Roma dijera que "los hombres y mujeres son, hoy por hoy, incapaces de entender plenamente el significado y consecuencia de lo que hacen" (Bockin y otros, 1.979, 13).

En definitiva, la situación con la que constantemente se enfrentan los profesores preocupados por lo que corrientemente se llama la "formación" de los alumnos es la de que éstos aprenden muchas cosas, pero con demasiada frecuencia no son capaces de asociar los hechos y conocimientos adquiridos en una materia con los pertenecientes a otro campo cultural. El problema es, pues, el de la integración de las distintas enseñanzas, es decir, el de la organización adecuada de todas y cada una de ellas como elementos que concurren a un quehacer que tiene unidad: la formación de cada estudiante.

Para llegar a la unidad propia de la formación mental es menester enfrentarse con todos aquellos saberes que deben armonizarse, mas no para llegar a una especie de almacén de conocimientos que el estudiante va adquiriendo a través de diferentes asignaturas, sino para llegar a poseer un conjunto organizado de ideas, unos hábitos culturales básicos para seguir aumentando y perfeccionando la propia cultura, y unos criterios, objetivos y claros, para enjuiciar y valorar cualquier nueva idea con la que el sujeto pueda encontrarse. Sólo así podrá llegar a una formación en la que el dinamismo no rompe la unidad. El camino para dar unidad a los distintos aprendizajes no se halla en la materialidad de los conocimientos sino en la que se pudiera llamar comunidad de funciones del pensamiento. Pero la tarea no es sencilla.

3. APRENDER A PENSAR

Cualquier profesor que tenga una idea clara de su quehacer reconoce la necesidad de estimular en sus alumnos el aprendizaje en el sentido más obvio, es decir, la adquisición de determinados conocimientos o destrezas. Esto vale tanto para la profesora de Preescolar cuanto para el profesor universitario; aquélla enseñará a sus pequeños alumnos a reconocer distintas formas, tamaños, o colores de los cuerpos, a

identificar dibujos y letras, a leer en el sentido fonético; el profesor de la Universidad estimulará en sus alumnos la capacidad para resolver sistemas de ecuaciones simultáneas, las características, épocas y manifestaciones de tal o cual actividad o estilo artístico, los procedimientos de análisis cuantitativos o cualitativos...

Pero la tarea de un profesor va más allá de los aprendizajes concretos. Y si reconoce la necesidad de éstos, se hace cargo también de que tras estos aprendizajes, y bajo su orientación, el estudiante debe llegar a ser capaz de ejercer la actividad intelectual propia del hombre y, mediante ella, llegar a un conocimiento profundo de la realidad y resolver los problemas que la vida le plantea. En otras palabras, el profesor tiene que enseñar cosas, impartir conocimientos concretos, pero ha de llegar más allá hasta "enseñar a pensar" o, hablando más propiamente, estimular y orientar a sus alumnos para que lleguen a "aprender a pensar". Pero aprender a pensar es tanto como adquirir capacidad de reflexión y relación, de suerte que tal aprendizaje sólo es posible cuando los diversos conocimientos particulares y los múltiples quehaceres de la educación se ordenen en un sistema que refleje la unidad del pensar y del obrar.

La justificación y diseño de un modelo de aprendizaje humano, en el que se ordenen y armonicen las múltiples funciones del conocer y se identifiquen los componentes que trascienden el aprendizaje puramente animal, es una cuestión viva y fundamental a la vez. Viva porque hoy atrae la atención de un buen número de investigadores y fundamental porque es el punto de referencia y apoyo para una educación real, personalizada, es decir, para un auténtico despliegue de la persona humana.

Teniendo presente la complejidad de la vida y, por consiguiente, de la educación, fácilmente se comprenderá que la unidad del proceso educativo plantea serios problemas. Brevemente se pudiera decir

que hay tres grandes cuestiones por resolver. En primer lugar, la integración de las enseñanzas, de tal suerte que el aprendizaje de una materia o ciencia no obstaculice, sino que refuerce, el aprendizaje de otra y todas en conjunto vengan a constituir el contenido de un proceso intelectual en el que no haya lagunas ni solapamientos. En segundo lugar, la vinculación con las aptitudes cognitivas culturales y fácticas que constituyen la capacidad de comunicación y realización. En tercer lugar, las enseñanzas, concentradas en el llamado plan de estudios en la acepción más estricta, que cubren el campo de los aprendizajes específicos, han de estar a su vez integradas con las actividades orientadoras y formativas que deben cubrir el campo de las decisiones, las actitudes, los hábitos y, en definitiva, de la vida toda.

Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si el proceso de la educación ha de tener unidad. Esto vale tanto como decir que la integración de todos los elementos educativos exige la integración de todos los objetivos de la educación.

Consecuencia práctica de las anteriores reflexiones es que, cuando se quieran diseñar los objetivos que los distintos quehaceres de la educación han de ir alcanzando, deben presentarse no simplemente como una serie de logros aislados, sino como un conjunto orgánico en el cual se pueda ver, de una parte, qué relación tiene cada uno de los objetivos que se propone, con el fin de la educación y de otra, qué relaciones establecen los diferentes objetivos entre sí. La variedad de objetivos es una manifestación de la complejidad y variedad del proceso educativo. El hecho de que constituyan un sistema indica la posibilidad y los caminos para que tanto el proceso educativo como la vida que en él se realiza y la vida para la que él prepara, tengan unidad.

4. MAS ALLA DE LAS TAXONOMIAS DE OBJETIVOS.

El movimiento, comenzado por Bloom y sus colaboradores en los años 50, intentando llegar a una taxonomía de los objetivos educacionales, inició un camino hacia la integración de las actividades escolares, pero hasta la fecha los resultados del movimiento taxonómico han desembocado en una gran variedad de taxonomías que han dejado sin resolver el problema, puesto que todas y cada una de ellas terminan por situarse en uno de los tres campos de la educación: el cognitivo, el afectivo o el psicomotor. Por esta razón los De Landsheere han podido escribir en su obra de síntesis sobre los objetivos de la educación que "es menester llegar a una taxonomía única, polivalente, que fundiera los tres dominios tradicionales y llamara la atención constantemente a los educadores, a los autores de programas escolares y a los constructores de tests sobre la necesidad de considerar al individuo todo entero" (De Landsheere, 1978, 201).

Por otra parte, las taxonomías existentes, ante la dificultad de incorporar los contenidos de las distintas áreas de la enseñanza, expresan únicamente funciones sin hacer referencia a los contenidos escolares, con lo cual de hecho quedan teñidas de un cierto formalismo cuya consecuencia es que sólo en contadas ocasiones se utilizan como base para la actividad real de las instituciones escolares. Estas siguen su camino tal como se lo vienen trazando los más o menos tradicionales libros de texto.

Las taxonomías por un lado, los libros de texto por otro, actúan separadamente. Cada uno de ellos cubre, más que un campo, un componente de la educación; en la medida en que no se enlazan, la educación es una realidad incompleta o desarticulada.

Es menester ir más allá de las taxonomías y ordenar **todos** los objetivos de la educación en un sistema integrador.

5. UNA VIA DE INTEGRACION: EL VOCABULARIO. SUS ELEMENTOS COMUNES

La preocupación por integrar las actividades escolares, tan actual en estos momentos, viene siendo añosamente sentida en algunos medios pedagógicos españoles. Respondiendo a esta preocupación en los primeros años 70 se planteó el problema de las posibles vías para dar la deseada unidad a las actividades escolares.

Teniendo presente que las ciencias se objetivan en la medida en que tienen una expresión propia, parece que si se quiere estudiar tanto el carácter propio cuanto las posibles relaciones que existen entre las diferentes ciencias, un buen punto de arranque objetivo estará en la misma expresión científica. Considerando, además, que la expresión típicamente científica es la expresión verbal, se inició el estudio del vocabulario de las diferentes ciencias que constituyen el curriculum más diferenciado en los distintos niveles escolares, es decir, el de la educación secundaria, como punto de partida para ver si se lograba desentrañar los elementos comunes que permitieran de alguna manera integrar la enseñanza de las distintas asignaturas en un mismo proceso de aprendizaje y formación mental. Posteriormente se vería en qué medida la formación mental puede tomarse como punto de partida para la formación total del hombre.

Sobre el supuesto antedicho, se inició una larga y pesada investigación para determinar el vocabulario de cada una de las materias aludidas (García Hoz, 1.976).

Se partió de la hipótesis de que el vocabulario científico, en el que se incluyeran las palabras de las diferentes ciencias, podría dividirse en tres estratos:

- **El vocabulario común**, constituido por aquellas palabras que aparecen en todas las materias.

- Los **vocabularios específicos**, uno por cada materia, constituidos por aquellas palabras que se emplean en una y sólo en una materia o asignatura.
- Los **vocabularios compartidos**, constituidos por aquellas palabras que, utilizándose en más de una asignatura, no se utilizan sin embargo en todas (García Hoz, 1.976).

Las hipótesis se vieron confirmadas por la investigación. De ésta resultó la existencia de un Vocabulario General de Orientación Científica constituido por las 25.402 palabras diferentes en las 2.600.000 frecuencias léxicas tomadas de los textos examinados. Según se consideren las asignaturas aisladas o se consideren agrupadas en las ya tradicionales áreas lingüística, matemática, social y científica, se pueden extraer dos vocabularios comunes. El vocabulario común de materias constituido por 587 palabras y el vocabulario común de áreas formado por 2.274 palabras.

El resto se distribuye entre los vocabularios compartidos y los vocabularios específicos, que de momento quedan fuera de este trabajo.

La existencia del vocabulario común, en cualquiera de sus dos acepciones, pone de relieve la presencia de elementos idénticos en todos los campos científicos.

6. CORRELACIONES DE LA EXPRESION EN LAS DISTINTAS MATERIAS DE ENSEÑANZA

Para ver en qué medida los elementos comunes implican una relación entre las distintas materias de enseñanza se estudió la correlación de frecuencia de las distintas palabras de todo el vocabulario en cada una de las materias estudiadas y se obtuvo así un cuadro de intercorrelaciones de las diferentes materias de enseñanza constitutivas del curriculum del Bachillerato. El menor de los coeficientes de correlación fue el existente entre Botánica y Lengua ($r = 0,565$)

siendo el mayor coeficiente el que existe en Historia y Literatura ($r = 0,856$).

Antes de pasar adelante conviene tener presente una seria objeción que se puede presentar al hecho de tomar como punto de partida unos vocabularios científicos que responden a la situación de la ciencia en un momento dado. No habría problema si la ciencia fuera algo estático, invariable. Pero acontece que la ciencia está en evolución constante. ¿Qué garantía tenemos de que las relaciones establecidas entre determinadas materias de enseñanza sean válidas para esas mismas materias unos años más tarde o para otras nuevas que pudieran aparecer?

Dada la correlación significativa que hay entre todas las asignaturas estudiadas, si se eligen otras materias suficientemente alejadas de los curricula del Bachillerato y entre estas nuevas materias y las tomadas anteriormente la correlación persiste, no es aventurado pensar que esta misma correlación se mantendrá con cualquier otra rama científica que arrancara de la situación actual.

Para ejemplificar la posibilidad de añadir nuevas asignaturas a los planes de estudio se tomó en cuenta la tendencia actual a incorporar la técnica a los estudios medios. Se llevó a cabo una investigación complementaria sobre tres materias técnicas, una de técnica biológica (Bromatología), otra de técnica mecánica (Construcción) y otra de técnica humana (Ciencia empresarial).

Con los mismos procedimientos que en el caso de las materias clásicas de Bachillerato se detectó el vocabulario de estas tres nuevas técnicas e igualmente se calcularon los coeficientes de correlación con las anteriores.

Los resultados son sensiblemente iguales a los obtenidos en las correlaciones de las materias tradicionales entre sí, tal como se puede ver en el cuadro 1.1. Los coeficientes de correlación se sitúan entre $r = 0,58$, correspondiente a la Bromatología y la Gramática, y $r = 0,76$, correspondiente a la relación

entre la Bromatología y la Física (García Hoz y otros 1.980).

A la vista de tales resultados bien se puede suponer que sea cualquiera la materia de enseñanza que se pudiera incorporar, encontraremos en ella una correlación suficientemente significativa con las demás. En otras palabras, cualquier disciplina científica tiene elementos comunes con las demás.

Claro está que estos elementos comunes son, por primera providencia, elementos léxicos cuya significación puede variar de unas a otras ciencias. Así, por poner un ejemplo, la palabra operación significa una cosa en el ámbito filosófico, otra en el matemático, otra en el arte militar o en la cirugía. ¿Podemos decir que sea absolutamente la misma palabra la que se utiliza en cada uno de los dominios mencionados?

Una posible contestación a la pregunta que se acaba de formular es la de que en las distintas significaciones de una misma palabra existe un componente común, que a su vez implica un contenido semántico al cual se le han ido añadiendo modificaciones posteriores, pero sin que tales modificaciones supongan la desaparición del significado primigenio.

Parece lógico suponer que una enseñanza que tome como base el vocabulario común implica necesariamente la enseñanza, no de una materia determinada, sino de lo que tienen en común las distintas asignaturas.

La enseñanza de los elementos comunes a que se acaba de aludir puede diversificarse progresivamente, a través de los vocabularios compartidos que incluyen elementos comunes a un grupo de materias, hasta llegar al vocabulario específico de cada una de las asignaturas que constituyen un plan de estudios.

El esquema de una enseñanza progresivamente diferenciada parece perfectamente lógico, pero no deja de plantear serios problemas. El principal de ellos está en el riesgo de convertir toda la enseñanza en un puro estímulo de aprendizaje verbal; dicho de otro modo, que las palabras vinieran a sustituir la

realidad que debe ser el auténtico objeto del conocimiento.

La cuestión que se acaba de plantear no es ciertamente insoluble. Basta con que se tenga en cuenta que el conocimiento de una palabra no está simplemente en la capacidad de definirla, sino en la capacidad de identificar la realidad significada, describir los usos del objeto que se significa y, en el caso de que una palabra signifique actividad, capacidad de realizar el proceso y valorar el resultado de la actividad significada.

Aun en el supuesto de que se evite el riesgo de un aprendizaje verbalista queda todavía una seria cuestión. La ciencia no es un conjunto de conocimientos aislados, como ya se dijo al principio, y una enseñanza fundamentada en el vocabulario puede correr el riesgo de fragmentar aún más, casi hasta el infinito, un programa docente, con lo cual no sólo no vendría a resolver el problema del aislamiento de las enseñanzas, sino que lo agravaría llevándolas hasta la atomización.

Pero el mismo análisis de las palabras del vocabulario común abrió un camino insospechado. Estudiando la correlación entre la frecuencia de las mismas palabras en unas y en otras materias, pudo observarse que las palabras de significación nominal u objetiva (predominantemente nombres y adjetivos) presentaban una correlación mucho menor que las palabras de significación funcional o activa (predominantemente verbos).

Los coeficientes de correlación relativos a las palabras de significación objetiva se sitúan entre $r = 0$ y $r = 0,70$ mientras los relativos a las de significación activa se hallan entre $r = 0,40$ y $r = 0,88$, como puede verse en los cuadros 1.2 y 1.3. Este hecho indica que las ciencias difieren entre sí por el objeto material que estudian, pero tienen una gran coincidencia en las funciones o actividades que el conocimiento científico implica. Quiere esto decir también que el vocabulario no simplemente hace

CUADRO 1.1.
COEFICIENTES DE CORRELACION ENTRE MATERIAS TRADICIONALES Y
MATERIAS TECNICAS NUEVAS (*)

	MAT.	FIS.	QUIM.	BIOL.	ZOOL.	BOT.	GEOL.	LIT.	GRAM.	HIST.	GEOG.	HFIL.	FFIL.	CON.	EMP.	BRM.	TOT.
MAT. . .	1.000	0,836	0,770	0,676	0,533	0,617	0,565	0,719	0,636	0,701	0,690	0,716	0,729	0,707	0,718	0,696	0,834
FIS. . .	0,836	1.000	0,850	0,706	0,646	0,655	0,588	0,740	0,620	0,708	0,719	0,725	0,721	0,734	0,701	0,758	0,855+
QUIM. . .	0,770	0,850	1.000	0,727	0,837	0,655	0,705	0,727	0,604	0,583	0,694	0,707	0,708	0,698	0,691	0,744	0,844
BIOL. . .	0,675	0,706	0,727	1.000	0,789	0,739	0,710	0,666	0,606	0,664	0,683	0,682	0,694	0,655	0,688	0,702	0,840
ZOOL. . .	0,653	0,646	0,637	0,789	1.000	0,759	0,718	0,532	0,577	0,632	0,669	0,646	0,639	0,620	0,625	0,625	0,808
BOT. . .	0,617	0,635	0,659	0,739	0,759	1.000	0,716	0,628	0,566	0,622	0,665	0,639	0,633	0,622	0,608	0,622	0,801
GEOL. . .	0,665	0,688	0,705	0,710	0,718	0,716	1.000	0,639	0,579	0,654	0,737	0,665	0,645	0,667	0,638	0,661	0,824
LIT. . .	0,719	0,740	0,727	0,666	0,632	0,628	0,639	1.000	0,686	0,857	0,729	0,828	0,774	0,659	0,731	0,669	0,836
GRAM. . .	0,636	0,620	0,604	0,606	0,577	0,555	0,579	0,686	1.000	0,648	0,596	0,658	0,676	0,579	0,652	0,576	0,761-
HIST. . .	0,701	0,708	0,688	0,604	0,632	0,622	0,554	0,857	0,648	1.000	0,754	0,818	0,754	0,646	0,757	0,555	0,835
GEOG. . .	0,690	0,719	0,694	0,683	0,669	0,665	0,737	0,729	0,596	0,764	1.000	0,722	0,677	0,656	0,695	0,584	0,836
HFIL. . .	0,716	0,725	0,707	0,692	0,645	0,645	0,655	0,828	0,658	0,818	0,722	1.000	0,867	0,651	0,745	0,668	0,847
FFIL. . .	0,729	0,721	0,708	0,694	0,639	0,633	0,645	0,774	0,676	0,754	0,677	0,867	1.000	0,646	0,750	0,653	0,831
CON. . .	0,707	0,734	0,698	0,655	0,620	0,622	0,667	0,559	0,579	0,645	0,666	0,651	0,646	1.000	0,714	0,737	0,809-
EMP. . .	0,718	0,701	0,691	0,688	0,625	0,608	0,638	0,731	0,652	0,757	0,695	0,745	0,750	0,714	1.000	0,722	0,829-
BRM. . .	0,696	0,758	0,744	0,702	0,625	0,622	0,661	0,659	0,576	0,655	0,684	0,668	0,653	0,737	0,722	1.000	0,820
TOT. . .	0,834	0,855	0,844	0,840	0,806	0,801	0,824	0,836	0,761	0,835	0,836	0,847	0,831	0,809	0,829	0,820	1.000

(*) Las líneas separan las materias tradicionales de las nuevas.

referencia a una realidad estática, sino también a una realidad que pudiéramos llamar funcional o dinámica. Apurando las cosas podríamos concluir que las ciencias difieren en lo que tienen de estático y coinciden en lo que tienen de dinámico.

Por otra parte, las palabras de significación activa, especialmente las verbales, están en estrecha relación con la estructura de la actividad científica, con lo cual ofrecen un punto de apoyo más allá del simple objeto de la ciencia y llegan hasta la estructura y funcionalidad del pensamiento científico.

7. LAS FASES DEL PENSAR... Y DEL VIVIR.

Las anteriores consideraciones llevaron a entrever la posibilidad de descubrir las funciones mismas del pensar a través de la expresión científica. Ordenando estas funciones se podrá llegar a un modelo de aprendizaje y en él a su vez tendríamos la base para un sistema de objetivos en el que se incluyera tanto la especificidad de cada ciencia manifestada en sus contenidos materiales, cuanto lo que tienen de común todas ellas y, por consiguiente, su mutua interacción como elementos de un único proceso de formación intelectual o científica.

Bien entendido que al hablar de formación intelectual o científica, dado que la inteligencia es el factor que hace humana cualquier actividad, esta formación integrada que aquí se preconiza abriría al mismo tiempo las puertas para una formación que abarque a todas las posibilidades y manifestaciones de la vida humana.

La construcción del aludido modelo de aprendizaje requiere previamente la ordenación del vocabulario de significación funcional o activa.

La primera impresión que produce el examen de tales palabras es abrumadora por el número de voces que de una manera u otra significan o indican una función del pensamiento. Era menester en primer

término agruparlas de suerte que se pudieran destacar algunas grandes funciones en las que se compendiará el proceso del pensar, funciones suficientemente amplias para que en ellas se pudiera de algún modo insertar la multiplicidad de vocablos que hacen referencia a las distintas modalidades del pensamiento.

No resultó muy difícil agrupar las 434 palabras detectadas como de significación activa en seis conjuntos que pueden ser considerados como otras tantas fases del conocer, no en el sentido de etapas sucesivas, sino como manifestaciones diferentes de un proceso único.

He aquí las aludidas seis frases del conocimiento:

- Receptiva (Observación-Identificación)
- Reflexiva (Análisis-Relación)
- Extensiva (Ampliación-Creación)
- Retentiva (Síntesis-Memorización)
- Expresiva simbólica (Comunicación-Lenguaje)
- Expresiva práctica (Aplicación-Realización-Conducta).

El término "fase" viene siendo utilizado por las teorías contemporáneas del aprendizaje. En Gagné podemos leer "que un acto de aprendizaje, dure poco o mucho tiempo, consta de fases" (Gagné, 1.979, 63).

Por otra parte, no se puede olvidar que el ejercicio de las funciones de una fase ofrece material para las otras; así por ejemplo, la observación ofrece materiales para la reflexión. A su vez las funciones de una fase vienen a reforzar las otras, tal, por ejemplo, la aplicación reforzando la memoria.

Cada una de las fases mencionadas es suficientemente compleja para englobar en ella una variedad de grandes funciones, que a su vez incluyen una gran diversidad de actos expresados unos y otras en las palabras que constituyen el vocabulario común de las ciencias.

Como punto de partida para el estudio del contenido de las distintas fases se incluyeron en cada

una de ellas las grandes funciones del aprendizaje y del conocimiento tal como se indica en el cuadro siguiente:

- Fase Receptiva* *Observación. Percepción visual (1)*
Lectura
Percepción auditiva
Interrogación. Identificación
Recuento y medición
- Fase Reflexiva* *Análisis*
Comparación (Asimilación-Diferencia-
ción).
Ordenación. Clasificación
Cálculo. Inferencia
Formación de conceptos
Interpretación. Evaluación
Crítica
Decisión. Solución de problemas
Síntesis. Resumen. Definición
- Fase Extensiva* *Extrapolación. Predicción. Generaliza-*
ción.
Imaginación. Originalidad
Cambio
Creación
Interrogación
- Fase Retentiva* *Memorización. Fijación*
Memorización. Evocación
- Fase Expresiva* *Oral*
simbólica *Escrita*
Plástica
Musical
Corporal. Operaciones psicomotrices.
- Fase Expresiva* *Trabajo*
práctica *Técnicas de estudio y trabajo*
Uso de instrumentos
Aplicación de conocimientos a proble-
mas técnicos
Producción material (objetos físicos)

Producción relacional (medios para la organización y relaciones humanas)

*Valores (Realización de)
Conducta general*

Se pueden formular, y probablemente se formularán, bastantes reservas al cuadro de fases y funciones que se acaba de presentar. Sin duda ninguna, existen graves dificultades para identificar y explicar las distintas funciones del pensar, y para situarlas en una u otra fase. Sin embargo, teniendo en cuenta la finalidad operativa de este estudio, basta con que en ellas se puedan incluir **todos** los actos de conocimiento; esta condición la cumple el cuadro presentado. En cuanto a la localización de cada función en una u otra fase téngase en cuenta que la localización en una fase no excluye la relación con otras; cada función ha sido situada en una u otra fase siguiendo la norma de localizarla en aquella fase con la cual se halla más clara y fuertemente relacionada.

No estará de más indicar que las fases aquí establecidas, partiendo del Vocabulario Común, vienen a coincidir con los elementos del proceso cognitivo, tal como en la actualidad se entiende, y que se resumen en la recogida de datos, ordenación y tratamiento, memorización y expresión o recuperación para su uso (Materniak, 1982, 4).

Las fases del pensar, tal como acaban de ser identificadas, sirven de fundamento para la organización de un sistema de objetivos de la educación.

Claramente se puede advertir que las fases expresivas desbordan lo puramente intelectual para entrar en todas las manifestaciones de la vida humana.

CUADRO 1.3.
COEFICIENTES DE CORRELACION EN PALABRAS DE SIGNIFICACION ACTIVA

	MAT.	FIS.	QUIM.	BIOL.	ZOOL.	BOT.	GEOL.	LIT.	GRAM.	HIST.	GEOG.	HFIL.	FFIL.	CON.	EMP.	BRM.	TOT.
MAT. . . .	1.000	0.729	0.633	0.542	0.601	0.598	0.677	0.552	0.632	0.548	0.552	0.626	0.556	0.681	0.492	0.758	
FIS. . . .	0.729	1.000	0.748	0.101	0.573	0.565	0.623	0.514	0.650	0.625	0.608	0.606	0.608	0.670	0.604	0.799	
QUIM. . .	0.633	0.748	1.000	0.751	0.605	0.688	0.743	0.530	0.608	0.624	0.705	0.585	0.578	0.629	0.600	0.829	
BIOL. . .	0.542	0.701	0.751	1.000	0.820	0.808	0.828	0.537	0.564	0.686	0.808	0.656	0.634	0.611	0.655	0.871	
ZOOL. . .	0.601	0.573	0.605	0.820	1.000	0.881	0.877	0.727	0.630	0.698	0.802	0.725	0.699	0.504	0.649	0.872	
BOT. . . .	0.598	0.565	0.688	0.808	0.881	1.000	0.874	0.610	0.592	0.583	0.720	0.615	0.699	0.504	0.500	0.872	
GEOL. . .	0.677	0.623	0.743	0.828	0.877	0.874	1.000	0.744	0.592	0.720	0.615	0.647	0.553	0.590	0.471	0.842	
LIT. . . .	0.592	0.614	0.530	0.637	0.727	0.610	0.744	1.000	0.659	0.803	0.718	0.726	0.731	0.399	0.689	0.905	
GRAM. . .	0.632	0.650	0.608	0.564	0.630	0.592	0.647	0.659	1.000	0.651	0.604	0.666	0.685	0.599	0.699	0.805	
HIST. . .	0.548	0.625	0.624	0.686	0.698	0.583	0.784	0.803	0.651	1.000	0.750	0.756	0.685	0.699	0.421	0.787	
GEOG. . .	0.547	0.608	0.705	0.808	0.802	0.781	0.784	0.718	1.000	0.750	1.000	0.756	0.604	0.729	0.428	0.818	
HFIL. . .	0.552	0.606	0.585	0.656	0.725	0.615	0.775	0.726	0.656	0.756	1.000	0.672	0.688	0.571	0.571	0.858	
FFIL. . .	0.626	0.608	0.578	0.634	0.599	0.647	0.745	0.731	0.685	0.726	0.688	1.000	0.427	0.792	0.480	0.824	
CON. . . .	0.556	0.600	0.577	0.611	0.584	0.553	0.558	0.399	0.599	0.521	0.526	0.459	1.000	0.615	0.493	0.701	
EMP. . . .	0.681	0.670	0.629	0.655	0.649	0.590	0.689	0.673	0.699	0.729	0.664	0.717	0.792	1.000	0.592	0.834	
BRM. . . .	0.492	0.604	0.600	0.617	0.500	0.471	0.495	0.478	0.421	0.428	0.571	0.467	0.480	0.493	1.000	0.678	
TOT. . . .	0.758	0.799	0.829	0.871	0.872	0.842	0.905	0.805	0.787	0.818	0.858	0.826	0.824	0.701	0.834	1.000	

CUADRO 1.2.
COEFICIENTES DE CORRELACION EN PALABRAS DE SIGNIFICACION OBJETIVA

	MAT.	FIS.	QUIM.	BIOL.	ZOOL.	BOT.	GEOLOG.	LIT.	GRAM.	HIST.	GEOG.	HFIL.	FFIL.	CON.	EMP.	BRM.	TOT.
MAT. . .	1.000	0.342	0.248	0.192	0.138	0.081	0.158	0.183	0.475	0.160	0.149	0.072	0.197	0.196	0.366	0.137	0.406
FIS. . . .	0.342	1.000	0.345	0.256	0.260	0.140	0.276	0.161	0.174	0.216	0.246	0.116	0.159	0.340	0.129	0.323	0.483
QUIM. . .	0.248	0.345	1.000	0.428	0.364	0.343	0.471	0.117	0.239	0.127	0.426	0.117	0.119	0.327	0.204	0.576	0.602
BIOL. . .	0.192	0.256	0.428	1.000	0.412	0.260	0.325	0.152	0.253	0.217	0.309	0.068	0.279	0.089	0.413	0.479	0.526
ZOOL. . .	0.138	0.250	0.364	0.412	1.000	0.702	0.705	0.317	0.184	0.223	0.451	0.096	0.164	0.512	0.111	0.416	0.703
BOT. . . .	0.081	0.140	0.343	0.250	0.782	1.000	0.639	0.229	0.098	0.060	0.466	0.012	0.012	0.702	0.060	0.370	0.656
GEOLOG. .	0.158	0.276	0.471	0.325	0.705	0.639	1.000	0.369	0.288	0.271	0.690	0.151	0.137	0.660	0.206	0.533	0.764
LIT. . . .	0.183	0.161	0.117	0.152	0.317	0.229	0.369	1.000	0.479	0.590	0.387	0.468	0.345	0.195	0.375	0.139	0.563
GRAM. . .	0.475	0.174	0.239	0.253	0.184	0.098	0.288	0.479	1.000	0.335	0.218	0.211	0.415	0.051	0.495	0.233	0.472
HIST. . .	0.160	0.216	0.127	0.217	0.223	0.060	0.271	0.590	0.335	1.000	0.482	0.381	0.192	0.030	0.355	0.130	0.479
GEOG. . .	0.149	0.246	0.426	0.309	0.451	0.466	0.600	0.387	0.218	0.482	1.000	0.081	0.013	0.371	0.218	0.411	0.648
HFIL. . .	0.072	0.116	0.117	0.068	0.095	-0.012	0.151	0.468	0.211	0.381	0.081	1.000	0.538	-0.043	0.185	-0.012	0.414
FFIL. . .	0.197	0.159	0.119	0.279	0.154	0.012	0.137	0.346	0.415	0.192	0.013	0.538	1.000	-0.001	0.318	0.026	0.378
CON. . . .	0.196	0.340	0.327	0.089	0.512	0.702	0.660	0.195	0.051	0.030	0.371	-0.043	-0.001	1.000	0.097	0.437	0.616
EMP. . . .	0.366	0.129	0.204	0.413	0.111	0.060	0.206	0.375	0.495	0.356	0.218	0.185	0.318	0.097	1.000	0.288	0.446
BRM. . .	0.137	0.323	0.576	0.479	0.416	0.370	0.533	0.139	0.233	0.130	0.411	-0.012	0.026	0.437	0.288	1.000	0.569
TOT. . . .	0.406	0.483	0.692	0.526	0.703	0.666	0.654	0.563	0.472	0.479	0.648	0.414	0.378	0.616	0.446	0.569	1.000

8. LOS CONTENIDOS COGNITIVOS DE LA EDUCACION

Teniendo presente que cualquier objetivo de la educación consta necesariamente de dos elementos, la actividad o función y el contenido, es menester señalar los contenidos educativos de las funciones que se acaban de mencionar.

La identificación de contenidos evitará el formalismo del que con razón se acusa a las taxonomías existentes.

Los contenidos de la enseñanza sistemática se hallan tradicionalmente expuestos en los libros de texto correspondientes a las asignaturas que se incluyen en el curriculum de un centro escolar. Tales asignaturas constituyen un conjunto sistemático que no se puede abandonar porque en él se hallan conceptualizados y ordenados los contenidos u objetos materiales de las ciencias que son como la columna vertebral del saber de la humanidad. De aquí la necesidad de que tengan su puesto en el Sistema de objetivos de la educación

Pero el saber humano desborda los contenidos científicos; hay incluso un conocimiento, apoyado en la experiencia cotidiana, que se halla en la base de todo saber. Tal conocimiento se manifiesta en la llamada "información general" que resume todos esos saberes, unas veces imprecisos y otras muy concretos, que cada hombre utiliza en su vida diaria y constituyen la base ordinaria de la comunicación humana. Junto al conocimiento sistemático, la información general es también un elemento -y un objetivo- de la educación.

Finalmente, las ciencias se hallan correlacionadas entre sí, tal como se ha expuesto en líneas anteriores. Aparte del isomorfismo del método, también tienen contenidos comunes que justamente son los que se refieren a las nociones básicas del conocimiento humano, en los que se apoyan los criterios para fundamentar y valorar tanto los contenidos científicos cuanto el conocimiento ingenuo de la realidad cotidiana.

na. También estas nociones comunes, base de los criterios valorativos, han de tener su lugar en el Sistema de objetivos de la educación.

Así como para la identificación de funciones mentales y prácticas se tomó como base el conjunto de palabras de significación activa del Vocabulario Común de Orientación Científica, para identificar los contenidos comunes de las distintas materias de enseñanza se tomó como base el conjunto de palabras de significación objetiva del mencionado Vocabulario. Mas como no se trata de que los estudiantes aprendan "para la escuela" sino también para la vida se utilizaron otras dos fuentes: el Vocabulario Usual Común (García Hoz, 1.953, 389-445) y las ideas comunes implicadas en los medios de comunicación social (Chavarría, 1.982).

Las tres fuentes mencionadas suministraron el material para identificar un elenco de palabras fundamentales comunes a todas las ciencias y situaciones de la vida. He aquí la relación de palabras:

IDEAS FUNDAMENTALES

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| - Absoluto | - Comunicación |
| - Accidente | - Común |
| - Actividad | - Condición |
| - Afirmación | - Conjunto |
| - Amor | - Conocimiento |
| - Apariencia | - Consecuencia |
| - Aptitud | - Contingencia |
| - Arte | - Contradicción |
| - Azar | - Cosas |
| - Belleza | - Creatividad |
| - Bien | - Creencia |
| - Cambio | - Crítica |
| - Cantidad | - Cualidad |
| - Causa | - Cuerpo |
| - Ciencia | - Diferencia |
| - Ciencias particulares | - Dios |

- *Efecto*
- *Elemento*
- *Energía*
- *Esencia*
- *Espacio*
- *Espíritu*
- *Estudio*
- *Eternidad*
- *Evidencia*
- *Expresión*
- *Familia*
- *Fin*
- *Finito*
- *Forma*
- *Fuerza*
- *Hábito*
- *Hecho real*
- *Historia*
- *Hombre*
- *Identidad*
- *Igualdad*
- *Individuo*
- *Infinito*
- *Instrumento*
- *Juego*
- *Juicio*
- *Justicia*
- *Lenguaje*
- *Ley*
- *Libertad*
- *Límite*
- *Lucha*
- *Mal*
- *Materia*
- *Medida*
- *Medio*
- *Método*
- *Moral*
- *Nada*
- *Naturaleza*
- *Necesidad*
- *Negación*
- *Objeto*
- *Opinión*
- *Orden*
- *Parte*
- *Participación*
- *Perfección*
- *Permanencia*
- *Persona*
- *Posibilidad*
- *Principio*
- *Propiedad*
- *Prudencia*
- *Realidad*
- *Receptividad*
- *Relación*
- *Religión*
- *Ser*
- *Seres*
- *Sistema*
- *Sociedad*
- *Sujeto*
- *Sustancia*
- *Técnica*
- *Tiempo*
- *Todo*
- *Trabajo*
- *Utilidad*
- *Valoración*
- *Verdad*
- *Vida*
- *Virtud*
- *Voluntad*

La anterior relación, al estar constituida por palabras comunes a todas las ciencias, fundamenta y une los distintos saberes pero sin anular la especificidad de cada campo científico.

En este centenar de conceptos comunes se halla el germen de las distintas áreas de conocimiento. Todas y cada una de ellas se pueden situar en una de las tres zonas siguientes:

- la realidad
- el conocimiento
- la actividad externa

La realidad origina tres tipos de conocimiento científico: Las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas y las ciencias trascendentales que se consideran ciencias reales. La reflexión sobre el conocimiento da lugar a las llamadas ciencias formales: la ciencia del lenguaje y la matemática. La actividad externa se manifiesta en el arte, la técnica y la moral.

Si la información general es un punto de arranque para el conocimiento científico, un punto de partida en el camino hacia las diversas ciencias, los conceptos fundamentales que se acaban de relacionar -también básicos en cuanto reflejan intuiciones universales- son el punto de convergencia entre las diferentes ciencias que se constituyen en asignaturas de los planes de estudio. Recíprocamente, arrancando del mismo elenco de palabras se puede ir hacia las diversas ciencias. Las materias de enseñanza muestran así su doble perspectiva de elementos constitutivos de un saber y al mismo tiempo integrantes de la formación mental y personal de los alumnos.

Un Sistema de objetivos de la educación ha de comprender no sólo todas las fases del pensar, sino también todos los niveles de conocimiento. En el que en estas páginas se está diseñando se integran el nivel **intuitivo** fruto de la experiencia cotidiana y que aparece en la **información general**, el nivel **científico**

fundamentado en la reflexión sistemática expresado en las **ciencias-asignaturas** del curriculum y el nivel **sapiencial**, de sabiduría, fundamentado en la contemplación y manifestado en los conceptos fundamentales que a su vez operan como criterios valorativos (2).

9. PERCEPCION Y REALIZACION DE VALORES

Las ideas y criterios fundamentales, junto con las aptitudes funcionales de estudio y trabajo, constituyen la base necesaria de toda formación verdaderamente humana, es decir, de toda educación.

Pero la educación desborda los límites del puro quehacer intelectual para referirse, también y principalmente, a la capacidad de utilizar los conocimientos en la valoración de cualquier realidad, es decir, para saber qué es lo que significa en relación con la vida, a fin de reaccionar adecuadamente cumpliendo con la exigencia de cada momento o, dicho con otras palabras, haciendo en cada tiempo y situación lo que se debe hacer.

Partiendo del supuesto de la unidad de la persona humana, no parece descabellado pensar que cualquier aprendizaje, de un modo u otro, puede influir, directa o indirectamente, en todos los aspectos de la vida del hombre.

Con esto se dice de alguna manera que todo aprendizaje puede, debe, llegar al ser mismo de cada hombre, para perfeccionarle.

En lo que se refiere al mundo de los conocimientos esta idea se acepta sin dificultad. Todo el mundo piensa que un aprendizaje cualquiera, si es en verdad educativo, tiene un objetivo múltiple. De un lado enriquece al que aprende con el aumento de un nuevo conocimiento o una nueva destreza; de otro lado, desarrolla en él o fortalece la capacidad para seguir aprendiendo más.

Claro está que puede haber aprendizajes que en lugar de perfeccionar, degradan al hombre; tal, por ejemplo, el aprendizaje de técnicas delictivas como

robar o engañar. Para que un aprendizaje sea en verdad educativo debe reunir dos condiciones: ser aceptable en su contenido y ser verdaderamente asimilado, hecho suyo, por el que aprende.

Pero la vida del hombre no es sólo conocimiento; hay también capacidad de percepción y creación estética, hay aptitudes técnicas para el trabajo y hay una vertiente ética de los actos y de la vida del hombre. Si se entiende que la educación, en tanto que desarrollo de la persona, debe empezar por desenvolver todas las potencias de la naturaleza humana, se sigue que habrá de atender a los aspectos intelectuales, técnicos, estéticos, morales y religiosos de la vida del hombre (García Hoz, 1.982, 3 y ss.). Esta necesidad lleva a formular la siguiente pregunta: ¿Es posible que las capacidades estéticas, técnicas y éticas puedan perfeccionarse también a través del aprendizaje?. Más concretamente, ¿es posible que el aprendizaje de una materia determinada del curriculum contribuya también a la formación de los factores no cognitivos de la vida humana?.

Por supuesto, cada una de las manifestaciones de la formación que acaban de ser mencionadas tiene sus propios objetivos. pero, remacharemos una vez más, la unidad de la educación exige que también estos objetivos se integren en un sistema con los objetivos intelectuales a los que nos hemos venido refiriendo.

El problema de integrar todos los objetivos de la educación sólo se puede resolver teniendo en cuenta que la inteligencia no es una capacidad desvinculada de la persona humana, sino que tiene su sentido en tanto que elemento de la vida personal. La formación intelectual ha de entenderse como base para llegar a la formación estética, técnica, ética y religiosa de los estudiantes, es decir, a la formación integral que trasciende la inteligencia para cubrir la persona entera.

Integrados los objetivos de las distintas formas o manifestaciones de la vida y la educación, se podrá

hablar con todo rigor de una acción sistemática en la que, a través de la adquisición de los distintos saberes propios de cada zona cultural, se llegue a una íntegra formación humana, válida para el mundo sensible y temporal y abierta igualmente a la trascendencia.

La posibilidad de trascendencia del aprendizaje surge cuando éste se hace operativo. Al desembocar en la acción, la inteligencia enlaza con la voluntad.

Tanto en el Vocabulario Común Usual, cuanto en el Vocabulario Común de Orientación Científica, se hallan palabras con significación valorativa tales como bello, útil, justo, fuerte. O, entre ellas, deben destacarse **bien** y **bueno** como palabras clave para entrar en el mundo de la acción y de los valores.

La posibilidad de trascendencia del aprendizaje desde el campo intelectual a las otras manifestaciones de la vida humana, surge cuando aquél se hace operativo. Al desembocar en la acción, la inteligencia enlaza con la voluntad. "El paso de lo verdadero a lo bueno -escribe Johannes, E. Lotz- viene ya preparado por el hecho de que lo verdadero se presenta como lo bueno del entendimiento... Así, pues del hecho de que lo verdadero sea un bien entre otros o tenga el carácter de bien, se sigue en el entendimiento cognoscente un apetito hacia ello; según esto, también de lo verdadero puede decirse lo que es propio de lo bueno, a saber: que desempeña la función de causa final... La razón y la voluntad se incluyen mutuamente: la razón no sólo conoce la voluntad y la voluntad no sólo quiere que la razón conozca, sino que ambas se compenetran hasta tal punto que en ningún caso pueden vivir separadas. En consecuencia, la razón entraña su propia porción de voluntad y apetito... y la voluntad entraña su propia porción de razón" (Lotz, 1982, 204-205).

El conocimiento, en sentido estricto, implica un movimiento de la realidad hacia el sujeto humano; la voluntad, por su parte, tiende a algo fuera de ella, por lo cual se produce como un movimiento que va del

hombre a la realidad. Conocimiento y voluntad constituyen así los dos arcos del círculo de la actividad humana. "El ente externo mueve nuestra razón y ésta, a su vez, impulsa la voluntad para que, mediante su apetito y amor, se vuelva al ente exterior" (Lotz, 1982, 206).

El bien es una realidad metafísica -lo que es, es bueno, escribió San Agustín (Confesiones, VII, 12)-. Pero tiene también un sentido moral en la medida en que el bien indica lo que corresponde a la naturaleza humana y por consiguiente es objeto de las tendencias naturales del hombre. En cierto modo, pudiera considerarse que la idea metafísica de bien es tanto como su consideración objetiva, óptica, mientras que el concepto moral implica más bien, su referencia al hombre. Si aplicamos estas ideas a la actividad humana, en cuanto expresadas en obras, podemos distinguir entre el hacer, la acción misma, y lo hecho, el resultado.

La consideración objetiva nos llevaría a mirar el bien como una propiedad de lo hecho por el hombre. Así se habla de una buena obra de arte, de un objeto bien fabricado, de un libro bien escrito. Pero también se puede contemplar la obra en la actividad misma del hombre, en cuanto realizada por un sujeto como fruto de su voluntad; en este sentido hablamos de buenas o malas acciones. En uno y otro caso, en el sentido objetivo y en el sentido humano, podemos decir que una obra está bien hecha, es buena; o podemos decir que una obra está mal hecha, es mala. Todo el valor, objetivo y humano, del quehacer del hombre se apoya en la **obra bien hecha**.

En el campo de la educación, todos los valores de una actividad educativa nacen de la aspiración a la obra bien hecha; en la medida en que esta aspiración se debilita o desaparece, disminuyen o desaparecen también los valores educativos.

La anterior afirmación es de experiencia corriente. La aspiración a la obra bien hecha nos lleva a trabajar con orden, constancia, utilizando los instru-

mentos y medios adecuados, previendo y evitando los posibles defectos o rectificándolos si se produjeran contra nuestra voluntad o por nuestras limitaciones, ayudando y pidiendo ayuda cuando sea necesaria. El abandono de la aspiración o atención a la obra bien hecha origina esas pequeñas imperfecciones, insignificantes en apariencia, que lleva a pequeños abandonos, a la producción degradada, a conformarse con chapuzas, a no prestar ni pedir la ayuda de los otros. Aunque no se llegue a caer en la maldad en sentido estricto, la falta de atención a la obra bien hecha condena a los hombres a la mediocridad.

La obra bien hecha en tanto que objeto producido por el hombre es la expresión de valores estéticos y técnicos predominantemente. De una cosa podemos decir que es bella o que es útil. El orden y la ley natural se reflejan en ella.

La perfección objetiva de la obra, en la que caben grados de perfección, lleva a su vez determinadas exigencias a la actividad del hombre, y en estas exigencias recibe el valor ético de cualquier actividad educativa.

La trascendencia vital, técnica, estética o ética, brota, como consecuencia, de que todo aprendizaje se realiza en una determinada situación. Si tomamos como ejemplo el aprendizaje escolar podemos ver con facilidad que el aula es un ámbito en el que conviven alumnos y profesores para realizar un **aprendizaje**. Dos componentes, pues, deben ser tenidos en cuenta: la actividad misma de aprendizaje y el ámbito de convivencia. Estos son los dos puntos de partida, o fundamentos reales, para la acción educativa de una enseñanza cualquiera. Vale la pena distinguir entre la influencia que surge del proceso de aprendizaje mismo y la promovida por la convivencia social de la escuela.

Toda realización de un valor implica un conocimiento, un "saber hacer". En este sentido cualquier aprendizaje puede tener sentido, siquiera sea propedéutico, para la realización de un valor

estético, técnico, o de cualquier otra índole.

La influencia de cualquier enseñanza, válida para la realización de valores, no surge porque en ella se "explique" sistemáticamente la Estética o la Ética; es más bien un influjo indirecto que nace porque cualquier aprendizaje humano desarrolla las funciones mentales comunes a todo saber y, por consiguiente, también al saber valorativo. El "saber hacer" es, por supuesto, un saber.

Pero el aula, como ya se ha dicho, es un ámbito que condiciona y hace posible una determinada convivencia de profesores y alumnos en la que se producen determinadas situaciones humanas en las que se realiza el trabajo escolar y, por consiguiente, el aprendizaje. Es esta convivencia la que ofrece ocasión y exige la actuación de determinados hábitos de carácter moral, con lo cual la vida escolar sin más ejerce una clara influencia en la formación ética. Esta influencia -asistemática pero vital- se hace efectiva de un modo continuo e incide, tanto en la formación y refuerzo del criterio valorativo cuanto en la estimulación y desarrollo del esfuerzo y vigor necesarios para vivir y realizar los valores.

Si los valores éticos se conciben abiertos a la trascendencia, ellos pueden ser un camino y una manifestación de la vida religiosa.

Los valores promovidos por la actividad escolar se pueden situar en una escala que va de los valores vitales a los religiosos.

Acudiendo a la experiencia corriente de los profesores, se puede ver que una acción, encaminada a la obra bien hecha, fomenta una serie de valores vitales, ejemplificados en las aptitudes sensoriales y en el desarrollo y la coordinación de las funciones sensoriales y las motrices. No se debe olvidar que el ejercicio espontáneo de nuestras potencias, o aquel otro realizado por decisión voluntaria para el logro de un fin, produce de un modo natural satisfacción o alegría. La alegría es, probablemente, el coronamiento de los valores vitales y no puede ser olvidada en los

objetivos de una educación íntegra (García Hoz, 1980, pp. 91 y ss).

Igualmente, se va formando en la obra bien hecha el buen gusto y la aptitud expresiva de la belleza en los cuales se resumen los valores estéticos.

En la medida en que aptitudes sensoriales y expresivas producen cosas útiles afloran los valores técnicos.

En cuanto a los valores intelectuales, de tal suerte se hallan implicados en la mayor parte de las actividades escolares, que han dado pie para acusar de intelectualismo a ciertas formas de educación.

Los valores morales se hallan promovidos -como ya se dijo- no sólo por el aprendizaje en sí mismo, sino también por el ámbito social constituido por el aula escolar.

La formación del criterio propio, que da carácter humano a la actividad, es base de los valores prudenciales, en los que a su vez se apoya la capacidad de decisión.

El ámbito escolar, en el cual están el maestro y los otros, es una situación a propósito para el desarrollo de las virtudes sociales. Concretamente, el trabajo en equipos y, en general, el trato entre unos y otros exige la actualización de virtudes tales como la justicia (sinceridad en el decir, reconocimiento de la autoridad del maestro, valoración de los compañeros, cumplimiento de lo prometido, son diferentes formas de dar a cada uno lo suyo). La generosidad, que va más allá de la justicia, en la medida en que es ayuda sin esperar retribución, igualmente tiene un campo para ejercitarse en la ayuda de los compañeros.

Por lo que se refiere a los valores individuales, en el esfuerzo mismo por aprender es menester actuar valores como el de la constancia, un suficiente nivel de aspiración, la reciedumbre y el dominio de sí para entregarse al trabajo. Por otra parte, las dificultades y, en ocasiones, la imposibilidad de realizar una obra o proyecto es un buen condicionamiento para la

aceptación de sí mismo, para el ejercicio del hábito de la humildad, que no es una pacata virtud, sino la inteligencia de conocer las propias limitaciones.

En cuanto a los valores religiosos, hay determinadas materias de aprendizaje escolar que se prestan para adquirir nociones que justifican la existencia de la Religión, la Filosofía, la Historia, la Literatura.

Todas las ciencias reales se llegan a enfrentar en algún momento con lo desconocido, es decir, con el misterio. También la existencia de cosas inmateriales, tal como el pensamiento mismo, ponen de manifiesto, a su vez, la realidad del espíritu, de algo que trasciende a lo puramente material, condición igualmente indispensable para la vida religiosa.

En resumen, he aquí un cuadro en el que hallan ordenados los distintos valores susceptibles de ser promovidos en el aprendizaje mismo de cualquier materia de enseñanza escolar.

VALORES. ACTITUDES. HABITOS

Valores vitales.

Salud. Fuerza. Desarrollo y coordinación psicomotriz. Satisfacción. Alegría (3).

Valores estéticos

Sentido estético. Buen gusto (4).

Valores técnicos

Actitud utilitaria. Eficacia (4).

Valores intelectuales

Conocimientos.

Agudeza mental.

Hábitos de estudio (Especialmente atención, observación, lectura, reflexión y síntesis).

Claridad de expresión.

Adhesión a la verdad y tolerancia en las opiniones.

Valores prudenciales

Optimismo. Predicción. Precaución.

*Obediencia. Docilidad.
Iniciativa. Audacia en los proyectos.*

Valores sociales

Respeto a los derechos humanos (a la vida, a la integridad física y mental, al honor y a la fama, a la propiedad).

Respeto a los derechos de Dios (vida religiosa).

Sociabilidad. Patriotismo.

Subordinación a la ley y a la autoridad.

Sinceridad. Veracidad. Claridad.

Delicadeza. Amabilidad. Confianza en los demás.

Generosidad. Agradecimiento.

Compañerismo. Amistad.

Lealtad.

Trabajo.

Valores individuales

Magnanimidad. Aspiración a cosas difíciles.

Esfuerzo. Lucha.

Perseverancia. Constancia.

Paciencia. Serenidad. Alegría.

Reciedumbre. Dominio de sí mismo.

Valentía. Audacia en el obrar.

Sobriedad. Austeridad.

Sencillez.

Tolerancia.

Modestia. Humildad.

Ornato. Decoro. Sentido de la belleza.

Valores religiosos

Hábitos específicamente religiosos.

Hábitos de motivación religiosa.

Volviendo a la doble fuente de la trascendencia valorativa de cualquier aprendizaje, se puede considerar que toda materia de aprendizaje contribuye, directa o indirectamente, a la percepción de todos los valores y a la realización de los valores vitales, estéticos, técnicos, prudenciales e individuales mientras que la convivencia escolar influye directamente en la realización de los valores éticos generales,

sociales y religiosos.

Como se podrá observar, tanto la relación de funciones cuanto la de ideas fundamentales y hábitos para la realización de valores, son suficientemente amplias para que se vean los distintos objetivos y quehaceres que han de ser tenidos en cuenta.

Sin embargo, ninguna relación desciende a las particularidades posibles de las ideas y de los hábitos. En el hecho de que algunos criterios y hábitos se mencionan con varias palabras se puede ver con claridad que se trata de conceptos amplios en los que caben todavía una gran variedad de manifestaciones. Lo que sí se puede afirmar es que cualquier aptitud, idea y actitud o hábito que se entienda necesario para la formación mental y la formación personal de los estudiantes tiene cabida en alguno de los epígrafes de las respectivas relaciones de aptitudes, ideas y hábitos.

Aunque no con la precisión de las relaciones entre las distintas materias de enseñanza, se puede, no obstante, hablar de la relación existente de los valores, hábitos o virtudes entre sí.

No conozco ninguna investigación en la cual se haya planteado de un modo experimental el problema de la relación existente entre los valores de un sistema. Probablemente, porque es éste un tema en el que la literatura pedagógica parece tener miedo de entrar. Todo el mundo está de acuerdo en que es menester abordar los problemas de la formación no cognitiva, ética especialmente, de los estudiantes o de la juventud. Sin embargo, decir qué valores son aquéllos hacia los cuales se ha de encaminar a los jóvenes es tarea que, apenas iniciada, se queda en las primeras etapas para hablar de tales cosas como tolerancia, valores comunes, valores sociales afectados...

Entiendo que es menester correr el riesgo y entrar también en la identificación y contenido de los valores. A eso responde la anterior relación. Ella puede servir de fundamento para el estudio de la

correlación existente de los valores entre sí, así como la correlación entre valores, aptitudes y conocimientos.

A título de avance exploratorio puedo hablar de un estudio correlacional realizado sobre la contestación de 2.352 alumnos de 12 y 15 años, respecto de las cualidades más relevantes en una persona por la que sienten admiración.

Fueron mencionadas, con mayor o menor frecuencia, un centenar de cualidades relevantes que pueden tomarse como virtudes o valores.

De entre las citadas con mayor frecuencia -por más del 5 % de los estudiantes- fueron seleccionadas las tres cualidades siguientes:

- Fortaleza
- Generosidad
- Alegría

Se escogieron estas tres cualidades porque representan distintos aspectos de la personalidad. La fortaleza es una virtud o valor individual; la generosidad, una virtud o valor social; y la alegría no propiamente una virtud, sino un rasgo personal, un sentimiento, que viene a coronar el mundo de las actitudes positivas de un sujeto (Fomento, 1983).

Estudiada la asociación entre los tres rasgos mencionados se obtuvieron los coeficientes que se indican a continuación, expresivos de una asociación positiva:

Fortaleza-generosidad	$r = 0,74$
Fortaleza-alegría	$r = 0,60$
Generosidad-alegría	$r = 0,70$

La relación entre los valores y las otras dimensiones de los objetivos y actividades educativas parece ser menor. Los coeficientes obtenidos oscilan entre 0,28, correspondiente a la capacidad de trabajo y alegría, y 0,68 entre saber y generosidad (Fomento, 1983).

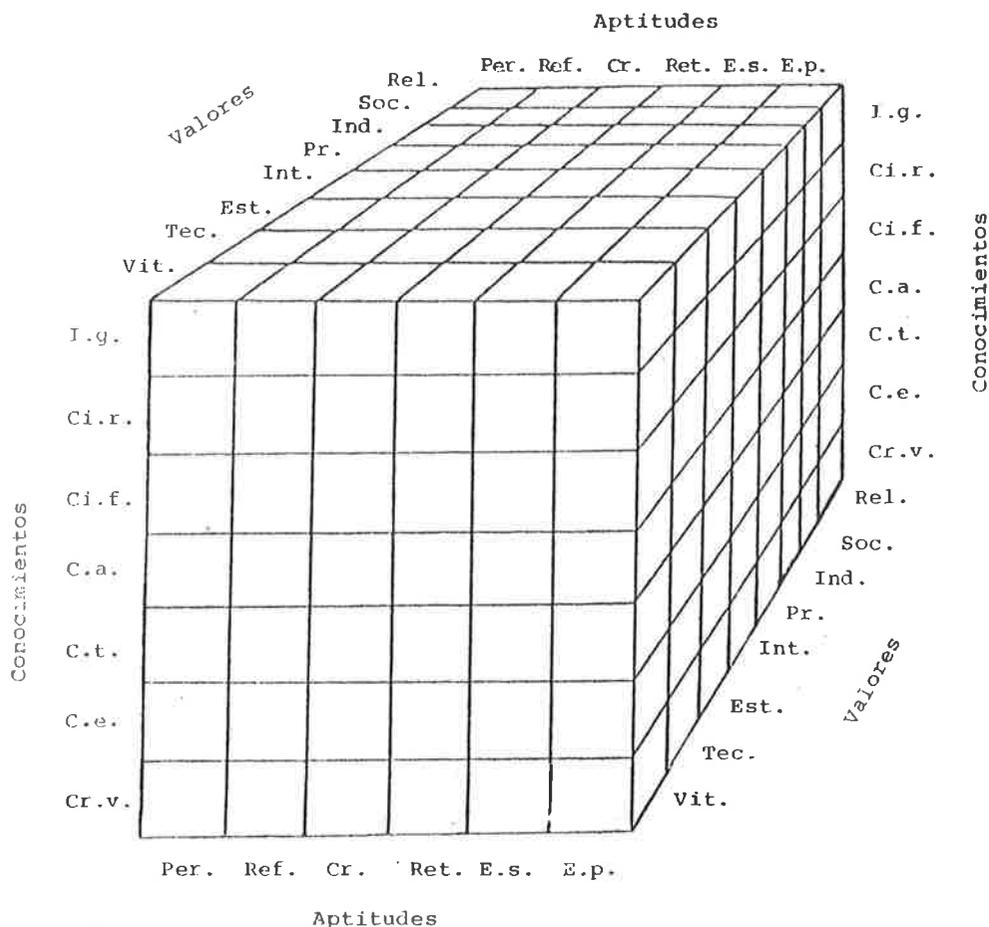
10. EL MODELO DEL SISTEMA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION.

A lo largo de las ideas expuestas se ha tratado -como al principio del trabajo se indica- de prever el riesgo de la disgregación del proceso educativo en una suma de actos inconexos en los que se perdería la unidad y la fuerza de la educación.

Para mostrar gráficamente la relación que liga entre sí a todos los objetivos de la educación se puede utilizar un modelo tridimensional en el que se hallan recogidas todas las exigencias de la actividad educativa. En este modelo se unifican las taxonomías corrientes que separadamente cubren unas el campo cognitivo, otras el afectivo y otras el psicomotor, viniendo a constituir un Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación que puede relacionar y orientar todas las actividades educativas integrándolas en un mismo proceso.

Las características del anterior modelo se hallan en que en él están situados todos los objetivos de la educación y agrupados en un sistema en el que se integran las taxonomías existentes. Se podrá no estar de acuerdo en la serie de conocimientos, aptitudes o valores mencionados en el modelo; no hay inconveniente en utilizar otra sistematización distinta. Lo esencial es que se mantengan las tres dimensiones del modelo, de suerte que se vea claramente que cualquier conocimiento se halla relacionado con las aptitudes y los valores, cualquier actitud incide en los conocimientos y en los valores y cualquier valor humano implica aptitudes y conocimiento.

SISTEMA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION



CLAVE:

C.a. = Conocimientos artísticos
 C.e. = Conocimientos éticos
 C.t. = Conocimientos técnicos
 Ci.f. = Ciencias formales
 Ci.r. = Ciencias reales
 Cr. = Creativa (Fase)
 Cr.v. = Criterios valorativos
 E.p. = Expresión práctica
 E.s. = Expresión simbólica
 Est. = Estéticos (Valores)
 I.g. = Información general

Ind. = Individuales (Valores)
 Int. = Intelectuales (Valores)
 Per. = Perceptiva (Fase)
 Pr. = Prudenciales (Valores)
 Ref. = Reflexiva (Fase)
 Rel. = Religiosos (Valores)
 Ret. = Retentiva (Fase)
 Soc. = Sociales (Valores)
 Téc. = Técnicos (Valores)
 Vit. = Vitales (Valores)

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, M.J. (1982): **Six Great Ideas**. New York, MacMillan.
- AGUSTIN DE HIPONA, **Confesiones**.
- AUSUBEL, D.P. (1961): "A New Look at Classroom Discipline", **Phi Delta Kappa**, Vol. 63, Oct., p. 30.
- BERGAN, J.R. (1980): "The Structural Analysis of Behavior: An Alternative to the Learning-Hierarchy Model", en **Review of Educational Research**, winter, Vol. 50, nº 4, pp. 625-646.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., and MADAUS, G.F. (1971), **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York, McGraw-Hill.
- BOCKING, J.W., EL MANDJRA, M. y MALITCA, M. (1979), **Aprender, horizontes sin límites, Informe Club de Roma**, Madrid, Santillana.
- BRIGGS, L.J. (1970): **Handbook of procedures for the design of instruction**. Pittsburg, Amer. Inst. for Research.
- CENTER, R.J., and BIMOND, R.E. (1976): **Psychology**. Glenview, Illinois, Scott, Foresman and Company.
- CHAVARRIA, M.A. (1982): **Conceptos y actitudes que subyacen en las cuestiones tratadas con más frecuencia en los Medios de Comunicación Social**. Texto mecanografiado. Madrid, Fomento de Centros de Enseñanza.
- DE LANDSHEERE, V. et G. (1978). **Définir les objectifs de l'éducation**. París, P.U.F., 3^{ème} éd.
- ESTES, W.K. (1978): **Handbook of Cognitive Processes**. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Pub.
- FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA, (1983): **Entramado de cualidades humanas**. Madrid. Texto mecanografiado.

- GAGNE, R.M. (1979), **Las condiciones del aprendizaje**, México, Interamericana.
- GAGNE, R.M. and BRIGGS, L.J. (1978): **Principes of Instructional designs**. New York, Holt, Rinehalt and Winston.
- GARCIA HOZ, V. (1953): **Vocabulario usual, común y fundamental. Determinación y análisis de sus factores**. Madrid, C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V. (1975): "Bachillerato: fragmentación de las enseñanzas y una posible vía de integración" en **Bordón**, nº 209, Sept.-Oct.
- GARCIA HOZ, V. y Colaboradores (1976), **Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos**, Madrid, C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V. (1977): **Estudios experimentales sobre el Vocabulario**. Madrid, C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V. (1980): **El nacimiento de la intimidad**. Madrid, Rialp, 3ª ed.
- GARCIA HOZ, V., ALMEIDA, M.J. y CASO, M. (1980): "Vocabulario científico y vocabulario técnico: un estudio exploratorio sobre sus relaciones" en **Bordón**, nº 233, Mayo-Junio.
- GARCIA HOZ, V. (1981), **Principios de Pedagogía Sistemática**, Madrid, Rialp, 10ª ed.
- GARCIA HOZ, V. (1982 a), **Calidad de la educación, trabajo y libertad**, Madrid, Dossat.
- GARCIA-HOZ ROSALES, A. (1980): "La reflexión en la actividad escolar" en **Revista Española de Pedagogía**, nº 149, Julio-Septiembre.
- HARROW, A.J. (1972), **A Taxonomy of the Psychomotor Domain**, New York, McKay.
- HOLT, M. (1978): **The Common Curriculum**. London, Routlge and Kegan.

- HUDGINS, B.B. (1971): **The instructional process**. Chicago, Rand McNally.
- IBAÑEZ-MARTIN, J.A. (1977), **Hacia una formación humanística**, Barcelona, Herder, 2ª ed.
- JUST, N.A. and CARPENTER, T.A. (1977): **Cognitive Processes in Comprehension**. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Pub.
- KALHR and WALLEACE, J.C. (1976): **Cognitive Development and Information processing View**. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Pub.
- KIESLER, C.A., COLLINS, B.E., and MILLER, N.: **Attitude Change**. New York, billey, 1969.
- KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S., and MASIA, B.B. (1964), **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain**, New York, McKay.
- LOGAN, F.A., and FERRARD, D.P. (1978): **Systematic Analysis of Learning and Motivation**, New York, John Wiley and Sons.
- LOTZ, J.E. (1982): **La experiencia trascendental**. Madrid, BAC.
- MARITAIN, J. (1943), **Education at the Crossroads**, Yale University Press.
- MATERNIK, G.: "Study Skills: A Practical Application of Information-Processing Theory", en ALGIER, A.S. and ALGIER, K.W. (ed.) (1982), **Improving Reading and Study Skills**, San Francisco, Jossey-Bass.
- MERRIL, M.D. (ed.) (1971): **Instructional Desing**. Readings. Englewood Clives, Prentice-Hall.
- Cardenal NEWMAN, (1964): **Naturaleza y fin de la educación universitaria**. Madrid, EPESA.
- NUTTIN, J. (1980), **Théorie de la motivation humaine**, París, P.U.F.
- PICK, H.L. Jr. and SALTZMAN, E. (1978): **Modes of Perceiving and Processing Information**. New York, John Wiley.

- PIEL, G. (1978): "Research for Action" en **Educational Research**, Vol. 7, nº 2, Febrero, pp. 8.
- PIEPER, J. (1976), **Las virtudes fundamentales**, Madrid, Rialp.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980), **Didáctica general. Objetivos y evaluación**, Madrid, Cincel.
- SCHIRO, M. (1980), **Curriculum for better scholls**, New York, Englewood Cliffs, Educational Technology Pub. 2ª pr.
- SEAMON, J.G. (ed.) (1980): **Human Memory. Contemporary Readings**. New York, Osford, Univ. Press.
- SNOW, R.E. (1973): "Theory construction for research on teaching" en TRAVERS, R.M.W. (ed.) **Second Handbook of research on teaching**. Chicago, Rand McNally.
- SKINNER, B.F. (1969): **Ciencia y conducta humana**. Barcelona, Fontanella.
- TANNER, L.N. (1980), **La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje**, México, Interamericana.
- ZUBIRI, X. (1980), **Inteligencia sentiente**, Madrid, Alianza Editorial.

NOTAS

- (1) Como se ha dicho en el texto, cada una de estas grandes funciones incluye un conjunto de actividades expresadas también en las palabras del Vocabulario Común Científico. Así, por ejemplo, en "observar" se incluyen las actividades significadas en palabras tales como advertir, contemplar, examinar, fijarse, interesarse, mirar, notar, percibir, ver, vigilar.
- (2) Mortiner J.Adler ofrece una relación de 64 palabras típicas de la civilización occidental del siglo XX para que "una persona pueda

hacer más inteligible el mundo de su experiencia" (ADLER, M.J., 1982, 18).

- (3) Los valores vitales se apoyan y desarrollan la expresión corporal y las actividades psicomotrices mencionadas en la relación de funciones.
- (4) El buen gusto y la eficacia perfeccionan todas las formas de expresión vistas en relación con la belleza y la utilidad respectivamente.

ESTILO COGNITIVO Y ORIENTACION ACADEMICA Y PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD

ARTURO DE LA ORDEN

Catedrático de la Universidad
Complutense. Madrid.

EDUCACION, ORIENTACION PROFESIONAL Y EMPLEO

Aunque no completamente desvinculado de la corriente del pensamiento pedagógico que postula una conexión intrínseca de trabajo y educación, en cuanto que ambos son manifestaciones específicas del ser humano (García Hoz, 1972), el énfasis actual sobre las relaciones educación-empleo responde, en mi opinión, de modo muy directo y lineal a la situación económica de España y, en general, del mundo industrializado, que atraviesa una grave crisis cuyas consecuencias se reflejan, entre otras manifestaciones, en un espectacular incremento de las tasas de desempleo. Esta preocupación del mundo económico por la educación tiene cierto paralelismo con movimientos similares en los años 30. Entonces, como sucede hoy, en el marasmo de una profunda depresión económica, la sociedad volvió su mirada hacia la educación como una, entre otras, posibles vías de salvación; y, dentro de la educación, se recurrió a la orientación académica y profesional de los alumnos como el instrumento idóneo para detener o aminorar el crecimiento del paro. Según Lazerson y Grubb (1974), la figura del orientador, del consejero profesional en los centros docentes se perfiló como un "actuario" del mercado de trabajo, cuya misión sería acoplar personas, destrezas y actitudes y empleos. En resumen, la orientación académica y profesional emerge como una posible

solución a la enorme presión del problema del desempleo.

El razonamiento subyacente en esta creencia puede sintetizarse así: la elección de una profesión y del curriculum universitario apropiado para su desempeño son decisiones demasiado importantes, para ser dejadas enteramente a los estudiantes o a sus familias; es necesario introducir en las instituciones educativas especialistas bien entrenados que ayuden a los alumnos a tomar estas decisiones básicas. Así, la orientación académico-profesional, ampliada después a una orientación personal que permita al individuo resolver sus problemas de adaptación (Lazeron y Grubb, 1974; Miller, 1973) se presentaba como una poderosa palanca para remover los obstáculos en el desarrollo satisfactorio de la vida de los individuos y de la comunidad.

Nos encontramos, una vez más, ante un hecho de hipervaloración de la educación, y, en este caso de la orientación, como remedio de los grandes males sociales. Los gabinetes de estudio de las instancias planificadoras y decisorias en el ámbito socioeconómico recurren indefectiblemente a la educación en épocas de crisis, dando lugar a la intensificación de una cierta literatura voluntarista y profética con una oferta de salvación. Se afirma, por ejemplo, (Georis, 1971), que la orientación profesional será un factor esencial en el futuro, tanto por razones de justicia social para los individuos cuanto para movilizar todos los talentos disponibles en beneficio de la sociedad en su conjunto. Por su parte, Reuchlin y Dessard (1971), en una de las publicaciones del proyecto "Europa 2000" aseguran que, puesto que nuestra sociedad está lejos de la plenitud y la abundancia, es decir, que cada europeo deberá dedicar una parte sustancial de su vida a actividades productivas, la escuela y la Universidad habrán de asumir una función profesional, cualquiera que sea el régimen político, económico y social imperante. Para estos autores, el incremento de la educación y, fundamentalmente, del entrenamiento

profesional especializado se traduce en una elevación del nivel de empleo.

En la misma línea, pero con una mayor capacidad de penetración en el sistema educativo de un país, se sitúa el régimen educativo propuesto por Sidney Marland, Comisionado de Educación de los Estados Unidos en el conflictivo período de finales de los años 60 y comienzo de los 70. Este régimen escolar denominado "Educación para profesionalizar" (Career Education) proponía un rediseño curricular de toda la educación americana que, en palabras de Marland, si era "fielmente seguido" podría ser la solución definitiva a los problemas políticos, sociales y económicos del país. El plan supone que el curriculum de todos los alumnos, en todos los niveles educativos y en todas las materias, habrá de estar impregnado de información relevante sobre profesiones, empleos y carreras. Profesionalismo y formación profesional serían una componente esencial de la educación en cuanto tal. De este modo, todos los alumnos, al abandonar la institución escolar, tendrían una idea clara de qué clase de trabajo pretenden seguir, sus características y sus posibilidades (citado por Rehberg y Hotchkiss, 1979).

La verdad es que la eficacia de la orientación y de la educación profesionalizante para conseguir el objetivo de preparar a los estudiantes para cualquier actividad productiva y, a través de esta preparación, contribuir significativamente a la solución de problemas socioeconómicos tan graves como el desempleo, aún no está demostrada. Solamente una evaluación sistemática durante un largo período de tiempo podría proporcionar algún tipo de evidencia empírica sobre la adecuación de estas creencias. Grubb y Lazerson (1975) argumentan que los presupuestos en que se apoya esta doctrina y los planes en ella inspirados son parciales y, en consecuencia, falaces. En efecto, afirmar que el trabajo constituye un elemento o factor nuclear en la definición y estructuración del "yo personal", significa ignorar que un gran número de

los empleos en las economías industriales avanzadas son rutinarios, repetitivos y aburridos, carentes de las "cualidades morales" normalmente atribuidas al trabajo en abstracto. Se sabe que la diferenciación de roles profesionales en las sociedades desarrolladas produce unos pocos puestos laborales de alto nivel y cualificación y una gran cantidad de bajo nivel y cualificación. Las destrezas exigidas para la mayor parte de estas ocupaciones pueden adquirirse fácil y rápidamente sin recurrir a la escolarización formal.

La objeción fundamental, sin embargo, a la tendencia manifiesta a hipervalorar la educación respecto a sus posibles aportaciones a la solución de los problemas socio-económicos y, específicamente, al del empleo, es que el nivel de desempleo no se debe al desajuste o desacoplamiento entre entrenamiento de trabajadores y exigencias de los puestos de trabajo, sino que depende fundamentalmente de la riqueza general y del estado de la economía de un país y la del conjunto de las economías con que se halla interrelacionada. Críticas similares han sido formuladas por diversos autores, como Hurn (1978), que habla de la visión romántica del trabajo; Warnath (1975) que alude al incremento de los puestos de trabajo con escasa o nula capacidad de satisfacer y llenar las aspiraciones de las personas; Thurow (1972) que pone de manifiesto cómo en un mercado laboral competitivo no son las personas quienes buscan un puesto, sino los puestos los que buscan a las personas, a las personas "adecuadas", siendo en tal caso la función de la educación más que proporcionar destrezas laborales, "certificar" la capacidad de entrenamiento de los sujetos; o Freeman (1976) que escribe respecto a la educación superior que nos estamos desplazando de un mundo en que la formación universitaria era una inversión altamente rentable hacia otro en que se está convirtiendo en una inversión marginal para los individuos y la sociedad.

Pese a todo lo anterior, parece que existe unanimidad sobre el carácter de la escuela como

instrumento para facilitar la adaptación a las necesidades sociales. La educación proporciona a los individuos una buena parte de las conductas y actitudes necesarias para un más o menos adecuado funcionamiento en las diversas áreas (ocupacionales o no) de la sociedad. Pero, como afirma Hurn (1978), lo que no suele ponerse de manifiesto con la frecuencia y claridad que debiera, es la posibilidad de que la educación, o mejor la acción escolar, esté articulada sólo parcial o imperfectamente con las necesidades y demandas, de un determinado orden económico y social, sin que la escuela, en cuanto tal, pueda modificar esta relación. Ello explicaría el hecho constatado de que muchos y muy decisivos determinantes de la percepción de las profesiones, de la elección de carrera, y de los logros educativos y profesionales estén fuera del alcance de la escuela y, por tanto, no puedan ser influenciados significativamente por orientadores y educadores. Típico entre estos determinantes puede citarse el nivel educativo y socioeconómico familiar, cuyos efectos han sido ampliamente estudiados por los sociólogos utilizando técnicas refinadas de tratamiento de datos, como el análisis de sendas causales dentro del modelo de investigación conocido como Proceso status-logro (Sewell, Haller y Portes, 1969; Duncan y otros, 1972; Sewell, Haller y Ohlendorf, 1970; Hotchkiss y otros, 1978; Alexander y otros, 1975; Hauser y Featherman, 1977; Sewell y Hauser, 1975; Wilson y Portes, 1975). Asimismo, la capacidad intelectual y de aprendizaje no resulta sensible a los múltiples programas de perfeccionamiento hasta ahora diseñados y puestos en práctica.

Nada más lejos de mi intención, sin embargo, que minusvalorar las relaciones de la educación en general, y de la orientación en particular, con los factores socioeconómicos y específicamente con el empleo. Es un dato de experiencia que la creciente diferenciación de la economía conlleva una, a su vez, creciente diferenciación educativa; y que, como afirman Reuchlin y Dessard (1971) los factores

educativos, psicológicos y sociales pueden afectar el tamaño y la estructura de la población activa, aunque hasta ahora no se haya podido predecir con un mínimo nivel de precisión esta influencia. Las predicciones en este campo, en la actualidad, comportan un altísimo grado de incertidumbre, lo que aconseja, en mi opinión, un tratamiento cauteloso y prudente del tema, sin incurrir en la peligrosa falacia del pensamiento desiderativo. No obstante, la profesión, si se prefiere el trabajo formalizado y sistemático, constituye un importante punto de intercesión entre educación, entrenamiento, orientación profesional y otras formas de inversión en capital humano y el salario o ingresos como índice de utilidad o satisfacción, e incluso como factor decisivo en el autoconcepto (Bedeian, 1977; Bridgeman y Shipman, 1978; Rogers y otros, 1978). En efecto, una persona es educada o entrenada para una ocupación y más tarde recibe una compensación en forma de salario por los servicios prestados en el desempeño del role profesional para el que fue entrenado. Por tanto, el problema de la elección de una carrera o profesión es un punto de convergencia típico entre las preocupaciones del economista, dado que dicha elección implica un determinado nivel de inversión en capital humano y afecta los retornos o beneficios que se reciben por esa inversión, y los intereses del pedagogo, en cuanto la educación y la orientación profesional posibilitan y favorecen la elección y la formación adecuadas para el individuo.

En consecuencia y, pese a las precedentes consideraciones, no excesivamente optimistas, sobre la influencia real de la orientación profesional en la elección de carrera e indirectamente en la estructura y nivel de empleo en una comunidad, me parece pertinente cerrar esta introducción con algunas recomendaciones señaladas por Rehberg y Hotchkiss (1979) para potenciar al máximo la acción educativa y socioeconómica de la orientación profesional, partiendo de su situación actual:

1. Desarrollo, por parte de los orientadores, de una más profunda y articulada comprensión de cómo la acción escolar puede vincularse al mercado de trabajo, partiendo de una reconsideración de los factores que puedan explicar la conexión, si bien moderada, entre logros educativos y profesionales. Para Collings (1971), Gintis (1972) y otros, por ejemplo, las características educativas que las empresas aprecian más a la hora de seleccionar a los empleados son predominantemente afectivas (rasgos de personalidad, actitudes, modos de auto-presentación y motivación). Para estos autores, la función capital de la escuela en esta línea es **certificar**. Las credenciales escolares permiten a los empleadores clasificar a los potenciales candidatos, ahorrándose el gasto del ensayo y error o de elaborar su propio mecanismo en instrumentos de exploración y diagnóstico.
2. Contribución y apoyo al desarrollo de un conocimiento sistemático y empíricamente validado acerca del proceso de transición de la escuela al trabajo. Becker (1977) afirma que conocemos muy superficialmente cómo los jóvenes optan y obtienen puestos de trabajo en las primeras etapas de su vida profesional y plantea cuestiones como las siguientes, que podrían dar lugar a otros tantos estudios:
¿En qué medida los jóvenes son conscientes de diferentes posibilidades de trabajo? ¿En qué medida esta información sobre el mercado laboral afecta sus decisiones en la búsqueda de un empleo estable y las estrategias para lograrlo? ¿Cuáles son los medios específicos que los jóvenes usan para buscar y encontrar trabajo? ¿En qué grado difieren en términos de calidad y satisfacción profesional los empleos encontrados por diversos métodos? ¿En qué medida difieren los puestos elegidos y los rechazados en términos de las metas e intereses profesionales anteriores, recompensas extrínsecas, calidad esperada del medio de trabajo y convenien-

cia de la localización?

3. Incremento del conocimiento personal de los orientadores a través de todos los medios disponibles acerca del mercado de trabajo en el área de influencia de la escuela o la Universidad, que de hecho es muy escaso como ha puesto de manifiesto el trabajo de Moor (1976) en Inglaterra.
4. Incremento y mejora de la calidad de los aspectos profesionales en las relaciones de orientación, ahora predominantemente volcadas hacia las facetas académicas, sin duda, por la mayor facilidad y ausencia de condicionantes externos.
5. Promoción y apoyo a programas bien diseñados y rigurosos para evaluar la eficacia y eficiencia de la tarea orientadora, reconsiderando también su valor como disciplina y su conocimiento de base, intentando definir, tanto normativa como empíricamente, los servicios que se supone podrían prestarse en los próximos años.

LAS BASES TRADICIONALES DE LA ORIENTACION ACADEMICO-PROFESIONAL

Tradicionalmente la orientación se ha concebido como un proceso educativo fuertemente apoyado en la psicología, aunque, obviamente, la orientación profesional no podría conceptualizarse plenamente sin recurrir a las aportaciones de la sociología y la economía, como he intentado poner de manifiesto en la primera parte de este trabajo al señalar los condicionantes y limitaciones de la educación y de la propia orientación para contribuir a resolver los problemas de empleo tanto del individuo cuanto de la sociedad en su conjunto.

De aquí en adelante, las referencias a los aspectos e implicaciones socioeconómicos de la orientación académico-profesional se reducirán a su consideración como horizonte del proceso psicopedagógico en el que nos centraremos.

La orientación académico-profesional comenzó su andadura apoyándose en una concepción simplista: Se trataba de ayudar al individuo a conocerse a sí mismo (sus capacidades, aptitudes e intereses), a conocer el mundo laboral y académico y sus requerimientos y a tomar las decisiones adecuadas en base a esta información. Se trataba de optimizar el ajuste o acoplamiento entre las características del individuo y las exigencias del puesto de trabajo. Este enfoque, prevalente durante la primera mitad del siglo, puso en marcha un poderoso movimiento para el desarrollo de instrumentos objetivos de medida de los rasgos y la producción y distribución de información sobre las profesiones, especialmente en los Estados Unidos. Proliferaron los tests de aptitudes, de inteligencia general, de personalidad, de interés y preferencias generales y profesionales. En cuanto a la descripción de profesiones la literatura es amplísima en prácticamente todos los países de Europa y en Estados Unidos.

Los críticos a este modelo comenzaron destacando su no consideración del carácter dinámico de la elección profesional (Super, 1953, 1957 y 1972). Según estas críticas, los métodos de orientación usados y los instrumentos de medida de los rasgos (tests, inventarios, etc.) proyectan la idea de que las elecciones profesionales se realizan en un corto periodo de tiempo y se apoyan en el supuesto de que los rasgos personales y característicos de las ocupaciones son estables y duraderos, cuando, según ellos, el desarrollo profesional es un proceso evolutivo que dura prácticamente la vida entera (Hershenson y Roth, 1966).

Por su parte Weinrach (1975) señala que el modelo de acoplamiento rasgos-exigencias se apoya en una serie de supuestos que, al menos, suscitan serias dudas sobre su validez. He aquí algunos:

- Que el nivel del aparato diagnóstico es fiable y suficiente.
- Que los intereses medidos son necesariamente los intereses profesionales primarios.

- Que los intereses medidos permanecerán constantes a lo largo de toda la vida profesional.
- Que la oportunidad de elección profesional es única.
- Que el desarrollo profesional es esencialmente un proceso cognitivo y que el razonamiento sólo es suficiente para realizar una buena elección.
- Que existe una elección profesional abierta a cada individuo.
- Que existe una sola elección correcta por cada individuo.

Como reacción a este modelo de orientación relativamente ingenuo y simple surgió la teoría evolutiva del desarrollo profesional representada, entre otros, de una forma muy especial, por Super (1953, 1957, 1972). Rehberg y Hotchkiss (1979) caracterizan así esta concepción:

- Las preferencias y competencias profesionales, así como las situaciones en que las personas viven y trabajan, cambian con el tiempo y la experiencia, lo que hace de la elección y el ajuste profesionales un proceso continuo (Super y otros, 1957).
- Las personas pasan a través de una serie de etapas de desarrollo profesional, cada una de las cuales plantea ciertas tareas que han de ser cumplidas satisfactoriamente antes de proceder a la siguiente (Ginzberg y otros, 1951; Hershenson, 1968).
- Las elecciones profesionales están interconectadas con el desarrollo del autoconcepto y la autoestimación (Dudley y Tiedeman, 1977; Peatling y Tiedeman, 1977).
- El objetivo de la orientación es ayudar al sujeto a identificar el proceso racional mediante el cual puede construirse a sí mismo -el yo se concibe más como un proceso que como una entidad- y hacer las elecciones profesionales adecuadas (Dudley y Tiedeman, 1977).

Asumiendo las ideas básicas del modelo rasgos-exigencias (el acoplamiento entre características del individuo y los requerimientos del puesto de trabajo), y en parte las del modelo evolutivo, se ha pasado a postular una estrecha relación entre personalidad y elección profesional. Esto implica la determinación del modo en que las diferencias entre ambientes ocupacionales se corresponden con diferencias en la personalidad de los sujetos. Así Holland (1973) y Roe y Klos (1972) proponen clasificaciones de profesionales que intentan reflejar diferentes orientaciones de la personalidad. Holland (1973) y Holland y Gottfredson (1976) llegan a afirmar que existe un tipo de personalidad correspondiente a cada tipo ocupacional y que los individuos tienden a elegir profesiones correspondientes a su tipo de personalidad.

Cada ser humano puede manifestar rasgos o características correspondientes a todos los tipos de personalidad identificados, pero, ordinariamente, suele predominar uno de ellos. El grado en que un tipo de personalidad predomina en un individuo se denomina **diferenciación**; y el grado de acoplamiento entre el tipo de personalidad y el tipo de ocupación o de estudios se llama **congruencia**. Según esta concepción, la diferenciación y la congruencia afectan al nivel de satisfacción en el trabajo y a la movilidad profesional.

EL ESTILO COGNITIVO

En el contexto de esta concepción que vincula la orientación a la personalidad del sujeto más que a determinados rasgos o características singulares, el concepto de estilo cognitivo ocupa, a mi modo de ver, una posición clave dado su carácter de dimensión general que explica el comportamiento intelectual del sujeto, pero como reflejo de su personalidad total.

Antes de analizar las consecuencias que para la orientación académico-profesional puede tener la consi-

deración del estilo cognitivo, permítanme una breve caracterización de este constructo.

¿A qué denominamos estilo cognitivo?. Ante un problema cualquiera (lingüístico, matemático, científico, mecánico, etc.), diferentes individuos usan, o prefieren usar, distintas estrategias para afrontar su solución. Algunas de estas estrategias son específicas de una situación determinada; no pueden generalizarse a otras. Pero, muchas veces, se puede identificar o discernir un patrón -una estrategia o estilo general, unos modos de funcionamiento- característico de un individuo, o de un conjunto de individuos, ante tareas y problemas de aprendizaje diversos, en muy variadas situaciones. Diferentes modos de comportamiento cognitivo aparecen como propios de diferentes individuos.

Podríamos distinguir formalmente entre estilo y estrategia, considerando al primero como una forma general de pensamiento, y a la segunda como un modo de funcionamiento mental aplicado a una gama limitada de problemas y situaciones. Obviamente esta distinción sólo podría justificarse empíricamente y, sin este requisito, su valor es muy limitado.

En cualquier caso, estos estilos o estrategias reflejan diferencias en la forma en que los individuos piensan, estudian, perciben, aprenden, memorizan, resuelven problemas, etc., que cortan o cruzan los distintos niveles de inteligencia. El estilo cognitivo, pues, aparece como un constructo para explicar las diferencias individuales en la forma de organizar y procesar información y experiencia. Representa una consistencia en el modo de la cognición, independientemente del contenido y de la competencia en la realización cognitiva.

No se trata de simples hábitos en el sentido técnico de la teoría del aprendizaje, ya que no responden directamente a los principios de adquisición y extinción (Messick, 1976). Se desarrollan a través de un lento proceso experimental y no parece que sean fácilmente modificables por entrenamiento. Ciertamente,

los estilos cognitivos suponen hábitos generalizados en el proceso de información, pero se desarrollan concomitantemente con ciertos rasgos de personalidad que los subyacen. Desde esta perspectiva, parece existir una relación estrecha entre estilo cognitivo y "set" de aprendizaje. Este concepto hace referencia a determinadas disposiciones estables para aprender que se forman, desarrollan o modifican en función de los éxitos o fracasos en la solución repetida de problemas de características similares. Se trata, pues, de una predisposición a actuar de una determinada forma ante un problema específico.

La estabilidad y penetración de los estilos cognitivos en diversas esferas de la conducta sugiere que hunden sus raíces en zonas profundas de la personalidad. En efecto, aparecen íntimamente vinculados con variables o estructuras afectivas, temperamentales y motivacionales. Como afirma Shapiro (1965), constituyen una parte de la matriz que determina la naturaleza o forma de los rasgos adaptativos, los mecanismos de defensa y hasta los síntomas patológicos.

Si, en esta perspectiva, aceptamos, en expresión metafórica, que el núcleo de la personalidad se manifiesta en los diversos dominios del funcionamiento psicológico (intelectual, afectivo, motivacional, etc.), el estilo cognitivo sería la manifestación de esa estructura nuclear de la persona en la cognición o, en otros términos, la expresión cognitiva de la personalidad total.

En síntesis, podemos caracterizar los estilos cognitivos con las siguientes notas (Witkin y otros, 1977):

- 1ª. Los estilos cognitivos se refieren más a la forma que al contenido de la actividad cognitiva. Apuntan a las diferencias individuales en cómo percibimos, pensamos, resolvemos problemas, aprendemos, nos relacionamos con los demás, etc. Su definición, pues, habrá de hacerse en términos de procesos.

- 2^a. Los estilos cognitivos son dimensiones extendidas y penetrantes. Cruzan los límites tradicionales -y quizá inapropiados- usados para compartimentalizar la psique ayudando a restaurar su carácter totalitario (holístico). En cierto sentido, afirman algo de la personalidad total. Dadas sus implicaciones perceptivas, pueden detectarse a través de tests no verbales.
- 3^a. Son estables y persistentes en el tiempo (no significa que sean totalmente inmodificables).
- 4^a. Son bipolares (lo que los distingue de la inteligencia y otras aptitudes). No podemos decir que el que se acerca a un polo es mejor que el que se acerca al contrario. La inteligencia y las aptitudes se miden en forma del máximo nivel de realización y su valoración es unidireccional.

En el último cuarto de siglo cierto número de investigadores han identificado algunos estilos cognitivos, partiendo de distintos supuestos de investigación. Cabe citar entre ellos a Bruner (Bruner y otros, 1966), Pask (1976), Kagan (1965) y Witkin (1962, 1971, 1976 y 1977). Aquí nos limitaremos a considerar la dimensión dependencia-independencia de campo identificada por Witkin, por la cantidad y calidad de los estudios que ha generado, especialmente en el campo de la orientación académico-profesional.

Los estudios de Witkin y sus colaboradores se centran en el examen de los modos de reacción de los individuos ante una configuración estimular inmediata y presente. La referencia a la reestructuración del campo perceptivo es un elemento central de la teoría. De hecho, todos los instrumentos de medida de esta dimensión (TRIC, RFT, EFT) se apoyan en la hipótesis de que la percepción de la verticalidad independientemente del contexto, en el caso del TRIC, y el descubrimiento de figuras simples dentro de otras más complejas se relacionan con la capacidad de reestructurar el campo visual en un amplio espectro de

situaciones en las que se utiliza material viso-espacial. Las personas se clasifican por su situación en un continuo cuyos polos son la independencia y la dependencia de campo. La independencia de campo se identifica con alta capacidad para reestructurar un campo perceptivo complejo, mientras que la dependencia, por el contrario, se define como baja capacidad para reestructurar un campo perceptivo complejo. Así pues, dependencia-independencia de campo son, en primer lugar, **estilos perceptivos**. Sin embargo, estos estilos perceptivos se manifiestan también cuando se trata de reestructurar u organizar representaciones simbólicas, en la forma de pensar y en la resolución de problemas.

El individuo que es relativamente dependiente del campo perceptivo encontrará probablemente dificultades al tratar con problemas cuya solución depende críticamente de separar algún elemento del contexto en que se le presenta y de reestructurar los datos de forma tal que el citado elemento aparezca utilizado en un contexto diferente.

Ambos estilos se diferencian también en la aptitud para imponer estructura a material simple y ambiguo (no estructurado) y asimismo a material complejo de tipo verbal (agrupación de conceptos, por ejemplo).

El individuo independiente de campo tiende a percibir los elementos estimulares discretos, separados de su contexto, cuando el campo está organizado (análisis); asimismo, tiende a imponer estructura sobre el campo y a percibirlo organizado, cuando éste se presenta con cierta ambigüedad y escasa organización (estructuración). Lo contrario puede decirse de la persona independiente de campo.

Estos conceptos aplicados al proceso de información, tanto a partir de una configuración estimular inmediatamente presente (percepción) cuanto a partir de material simbólico (pensamiento), apuntan a la presencia de una amplia dimensión de las diferencias individuales en el funcionamiento cognitivo que Witkin

(1977) en uno de sus últimos trabajos denomina "articulación-globalidad".

Esta dimensión afecta, como antes afirmaba, a otros dominios de la personalidad, siendo aquí pertinente resaltar su manifestación en la conducta social por su incidencia en la elección y en la orientación académico-profesional. El dependiente de campo tiende a prestar gran atención a los signos sociales como referente de su conducta, adecuando a ellos su actitud y comportamiento. Por su parte, el independiente de campo parece que tiende a separar más nítidamente el yo del no yo y adecuar su conducta mas bien a referentes internos.

ESTILO COGNITIVO Y ORIENTACION ACADEMICO-PROFESSIONAL

Dada su naturaleza bipolar y la generalidad del estilo cognitivo, como dimensión de la personalidad, ofrece una alternativa válida al enfoque usual de la diferenciación educativa y profesional centrada en las aptitudes. En mi opinión, la utilización conjunta y complementaria de ambos enfoques presenta perspectivas alentadoras para la toma de decisiones en la orientación académico-profesional.

Cuando hablamos de estilo cognitivo como base para predecir comportamientos, lo hacemos considerando el núcleo de características que lo integran. Algunas de estas características son relevantes para uno o varios campos académicos o profesionales y otras no lo son. En primer lugar, examinaremos la relación entre estilo cognitivo e intereses profesionales.

Los resultados de la investigación en esta faceta de la orientación confirman reiteradamente las expectativas lógicamente derivables de las características propias de cada estilo (Clar, 1971; Levy, 1969; y Scheibner, 1970). En efecto, se ha encontrado evidencia experimental de que las personas relativamente independientes de campo perceptivo, en su conjunto,

tienden a mostrar interés en los campos cuyo dominio o ejercicio exigen competencia en análisis y estructuración de estímulos, y en los que no resulta relevante la implicación personal con otras personas. En contraste, los relativamente dependientes tienden a mostrar interés por los campos que implican un contenido social y relaciones interpersonales, y que no exigen particulares dotes analíticas y reestructuradoras. En particular, los independientes muestran interés por la Matemática, la Física, la Química, las Ciencias Naturales y las profesiones apoyadas en su utilización, entre otras, ingeniero, arquitecto. También muestran interés por las profesiones de médico, dentista, psiquiatra (más en los estudios que en la práctica), profesor de Matemáticas y Ciencias y de Escuelas técnicas. Estas áreas exigen capacidad analítica y estructuradora. Otras profesiones por las que sienten interés son: gerente o director de producción, carpintero, agricultor y mecánico. Se ha detectado, asimismo, que la independencia del campo perceptivo está asociada también con el interés artístico.

Los dependientes no muestran interés por las profesiones y campos señalados, dirigiéndose más bien hacia las profesiones de servicio y ayuda: asistente social, sacerdote, consejero rehabilitador, etc. También se muestran interesados en la docencia a nivel elemental, el profesorado de ciencias sociales a todos los niveles, los estudios de comercio y las profesiones que implican la persuasión: vendedores, técnicos en publicidad y actividades administrativas que suponen relación permanente con otras personas.

Los niños (alrededor de 10 años de edad) dependientes tienden a preferir la profesión más frecuentemente elegida por el grupo de compañeros, mientras que los estudiantes universitarios independientes expresaron su interés por profesiones que no eran las usualmente preferidas por su grupo de compañeros.

La mayor parte de los estudios utilizan como

medida del interés académico y profesional el Inventario de Strong, lo que explica que el interés sea presentado generalmente más en términos profesionales que académicos.

Otra relación que merece destacarse es la constatada entre estilo cognitivo y elección académico-profesional. La elección supone un compromiso mayor que el interés y, por tanto, una expresión más nítida de la dirección académica y profesional del individuo. Pero, dado que ambas -elección e interés- surgen de las mismas fuentes no debe resultar sorprendente que ambas variables muestren un perfil similar en su relación con el estilo cognitivo. Efectivamente, los trabajos de Clar (1971), Crutchfield y otros (1958), McKinnon (1962) y Swan (1974), entre otros, ponen de manifiesto que el modelo electivo de las personas de estilo independiente y dependiente coincide con el señalado al estudiar los intereses académicos y profesionales. Como muestra, en las opciones académicas que se ofrecen a los estudiantes universitarios, los independientes tienden a elegir especializaciones como las siguientes: Ciencias, Matemáticas, Arte, Psicología Experimental, Ingeniería, Arquitectura. Los dependientes, por su parte, eligen, por ejemplo, Sociología, Humanidades, Lenguas, Servicios Sociales, Pedagogía, Enseñanza elemental, Psicología Clínica, etc.

Como complemento de lo anterior, en estudios sobre el estilo cognitivo de profesionales ya en ejercicio, se ha constatado que suelen ser muy independientes de campo los ingenieros, arquitectos, pilotos, profesores de Matemáticas y Ciencias; mientras que suelen ser dependientes los profesores de estudios sociales, asistentes sociales, escritores, enfermeros. La atención a la gente, hace estos estudios más fáciles a los dependientes. Es decir, los independientes de campo eligen estudios y profesiones que exigen competencia en articulación cognitiva; y los dependientes se dirigen hacia áreas que no tienen estas características.

También se han examinado las diferencias entre dependientes e independientes de campo, dentro de cada área académica y profesional. Estas diferencias son congruentes con las observadas entre áreas. He aquí los resultados obtenidos entre otros por Nagle (1968), Nussbaum (1965) y Quinlan y Blatt (1972):

Individuos dependientes de campo perceptivo eligen:		Individuos independientes de campo perceptivo eligen:
Psicología clínica	1	Psicología experimental
Enfermería psiquiátrica	2	Enfermería quirúrgica
Práctica psiquiátrica que favorece las relaciones interpersonales con el paciente	3	Práctica psiquiátrica apoyada en formas interpersonales de terapia.
• Director de personal en empresas • Profesor de estudios comerciales y empresariales	4	Gerente o director de producción en empresas.
• Profesor de estudios sociales • Profesor de Escuela elemental	5	• Profesor de Ciencias Naturales • Profesor de Tecnología industrial
Estudiantes de arte con estilos artísticos informales	6	Estudiantes de arte con estilo artístico formal

Dentro del grupo de los independientes también existen diferencias en el campo educativo-profesional. Así, los ingenieros de sistemas son, en general, más independientes que los ingenieros que no ejercen esta especialidad. Y los estudiantes para lograr el título de pilotos de aviación naval más independientes que otros estudiantes de náutica (especialistas diversos de los barcos y aviones de la Marina). Por otra parte, los estudiantes de ingeniería que además de interés por la ciencia mostraban interés por el arte, la música o los negocios resultaron menos independientes que los que sólo mostraron interés por la ciencia.

En cuanto a la relación entre estilo cognitivo y rendimiento académico y profesional, se sabe que en general, los índices de correlación entre ambas

variables, son bajos y no significativos. Sin embargo, algunos estudios citados por Witkin (1977) muestran correlaciones sustanciales entre estilo cognitivo y rendimiento en áreas específicas y siempre congruentes con las expectativas y con las relaciones apuntadas anteriormente para los intereses y las elecciones académico-profesionales.

En el ámbito académico se han hecho estudios sobre rendimiento en Matemáticas, Física, Química, Ingeniería y Arquitectura (Witkin, 1977). Los resultados fueron los esperados: los alumnos con mayor índice de independencia obtienen puntuaciones más altas en esas materias. Todo ello resulta explicable en el marco de lo que hemos llamado proceso de diferenciación académico-profesional. Los individuos independientes tienen interés por esas materias, las eligen como especialidad universitaria y finalmente obtienen rendimientos superiores a los de los dependientes. La constatación de estos resultados es muy significativa, ya que se produce pese al hecho de que el rango de diferenciación en la dimensión dependencia-independencia de campo es pequeño, como cabría esperar entre alumnos universitarios que han elegido áreas de estudio que atraen fundamentalmente a individuos relativamente independientes. En la actualidad está en marcha un amplio estudio, bajo mi dirección, para contrastar las relaciones entre estilo cognitivo, elección académica (Facultad, Sección y especialidad) y rendimiento académico en las Universidades de Madrid. Se trata de replicar a gran escala los estudios americanos en nuestro ámbito cultural, al mismo tiempo que se validan algunos instrumentos de diagnóstico en este campo. Los resultados que se obtengan podrían ser de utilidad si la Universidad española estableciera un sistema de selección y orientación de los alumnos.

En el ámbito propiamente profesional la investigación sobre las relaciones entre estilo cognitivo y éxito es muy escasa. En todo caso los resultados siguen la línea esperada. McKinnon (1962) en su

estudio sobre arquitectura y escritores seleccionados por sus colegas como sobresalientes y creativos, los primeros resultaron ser predominantemente independientes de campo y los segundos predominantemente dependientes. Por su parte, Kennedy (1972) identificó la independencia de campo como un excelente predictor de éxito para pilotos de aviación naval.

Finalmente permítaseme aludir, aunque sea brevemente, a la influencia del estilo cognitivo en el proceso de elección académico-profesional. Un índice de este proceso puede ser la forma en que los estudiantes conceptualizan y dosifican los diversos estudios y las ocupaciones profesionales. Tyler y Sundberg (1964) encontraron que los alumnos con puntuaciones muy altas en independencia de campo utilizaban criterios más adecuados de clasificación de un elenco de conceptos ocupacionales.

Otro indicador es el grado de facilidad para hacer elecciones académicas. Según Glatt (1970) los alumnos relativamente independientes muestran una mayor preparación y disposición para hacer "planes profesionales" que sus homólogos dependientes. Esta conclusión fue confirmada por Clar (1971) en su estudio sobre las características de un grupo de estudiantes universitarios que acudían regularmente a un centro de orientación. La conclusión final es que los alumnos más dependientes se muestran más indecisos y encuentran mayor dificultad para definir y articular sus elecciones académico-profesionales (Scheibner, 1971).

Un tercer exponente del proceso de elección es la frecuencia en los cambios y abandonos de especialidad académica por parte de alumnos dependientes e independientes de campo. Witkin (1977) estudió los cambios producidos en Matemáticas y Ciencias, especialidades más favorecidas por los independientes, y Humanidades y Pedagogía más elegidas por los dependientes. Los resultados fueron los siguientes:

- Los cambios en Matemáticas y Ciencias son relativamente frecuentes y se producen fundamen-

talmente entre los alumnos más dependientes. Este fenómeno puede explicarse por la especificidad de los requerimientos de estas disciplinas.

- Los cambios y abandonos en Humanidades y Pedagogía son poco frecuentes y se producen con la misma intensidad en alumnos dependientes e independientes.

A MODO DE CONCLUSIONES

- 1) Parece que el estilo cognitivo juega un papel identificable en el complejo proceso de la evolución y diferenciación académicoprofesional de los individuos.

Este papel parece que comienza pronto en la escuela primaria, y se manifiesta plenamente al finalizar la enseñanza secundaria y durante los años universitarios.

- 2) El conocimiento de los estilos cognitivos de los alumnos puede ser útil para los estudiantes y para los educadores y orientadores que tienen la responsabilidad de guiarlos en la identificación y elección de metas académicas y profesionales adecuadas.

- 3) Dada su naturaleza bipolar, el estilo cognitivo ofrece, en general, una base más firme para la orientación y el consejo que para la selección académico-profesional. Las comisiones de selección para el ingreso en la Universidad o las agencias de selección profesional pueden encontrar poco útil el uso de dimensiones bipolares como los estilos cognitivos para su tarea. Sin embargo, sí pueden resultar adecuados en la selección para actividades académico-profesionales muy específicas que exijan los atributos propios de los estilos o polos de la dimensión.

- 4) La Universidad debe establecer un sistema ágil y flexible de orientación académica y profesional que

estructure y sistematice las actividades selectivas y orientadoras de forma que se garantice hasta donde ello sea posible: el acceso de todos y sólo aquellos alumnos con alta probabilidad de terminar sus estudios; el programa académico más adecuado a sus aptitudes, intereses y estilos cognitivos; y la entrada en una profesión congruente con sus características personales y formación.

Naturalmente que soy consciente de que esta especie de petición utópica de un tal sistema con los objetivos citados implica profundos y amplios cambios estructurales y funcionales en la institución, cuya probabilidad de ocurrencia no parece muy alta en la actualidad. Entre estos cambios, por su pertinencia para el tema que nos ocupa, podríamos citar:

- a) Diversificación de la enseñanza en función de diversificación profesional y ampliación al máximo de la opcionalidad curricular, especialmente en el segundo y tercer ciclos.
 - b) Establecimiento de un sistema eficiente de información académico-profesional, utilizando para ello las ventajas de la informática para la clasificación, almacenamiento y recuperación de los datos (bancos de empleos, situación laboral, características y exigencias de los distintos puestos, localización, etc.).
 - c) Coordinación de las distintas Universidades entre sí y del conjunto con empresas, organizaciones patronales y sindicales y organismos oficiales con responsabilidades económicas y laborales, en orden a garantizar un máximo de adecuación entre formación, orientación y estructura socioeconómica actual y previsible del país.
- 5) Probablemente, la puesta en práctica de este, ni siquiera quasi-esbozo de programa, no modificaría significativamente la estructura del empleo ni

menos aún la situación negativa actual, por las razones apuntadas en la introducción; pero, en cualquier caso, posibilitaría una formación universitaria más satisfactoria para el individuo que, sin duda alguna, se reflejaría positivamente en la Sociedad a medio y largo plazo.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXANDER, K. y otros (1975). "The Wisconsin model of socioeconomic achievement: a replication". **American Journal of Sociology**, 81 (324-342).
- BECKER, H.J. (1977). "How young people find career entry jobs: A review of the literature". The Johns Hopkins Univ. (mimeo). Center for Social Organization of Schools. Report nº 241. Baltimore.
- BEDIAN, A.G. (1977). "The roles of self-esteem and achievement in aspiring to prestigious vocations". **Journal of Vocational Behavior** 11 (109-119).
- BRIDGEMAN, B. y SHIPMAN, V.C. (1978). "Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictor of third-grade achievement". **Journal of Educational Psychology**, 70 (17-28).
- BRUNER, J. y otros (1966). **Studies in cognitive growth**. Wiley, New York.
- CLAR, P.N. (1971). "The relationship of psychological differentiation to client behavior in vocational choice counseling" (Doctoral dissertation, University of Michigan). Dissertation Abstracts International, 32.
- COLLINGS, R. (1971). "Functional and conflict theories of educational stratification". **American Sociological Rev.**, 36 (1002-1019).
- CRUTCHFIELD, R.S. y otros. (1958). "Perceptual performance and the effective person". Personnel Laboratory, Wright Air Development

Center, Air Research and Development Command, Lacklan Air Force, Texas, April.

- DUDLEY, G.A. y TIEDEMAN, D.V. (1977). **Career development: Exploration and commitment.** Accelerater Development. Muncie, Ind.
- DUNCAN, O.D. y otros (1972). **Socioeconomic background and achievement.** Seminar Press, New York.
- FREEMAN, R.B. (1976). **The avereducated american** Academic Press, New York.
- GEORIS, R. (1971). **Europa 2000.** Project, 1. Educating man for 21st century. Broadsheet n^o 4, March. Amsterdam.
- GINTIS, H. (1972). "Towards a political economy of education. A radical critique of I. Illich's 'Deschooling Society'". **Harvard Educational Rev.**, 42 (71-96).
- GINZBERG, E. y otros (1951). **Occupational choice: An approach to a general theory.** Columbia University Press, New York.
- GRUBB, W.N. y LAZERSON, M. (1975). "Rally'round the workplace: Continuities and fallacies in career education". **Harvard Educational Rev.**, 45 (451-474).
- HAUSER, R.M. y FEATHERMAN, D.L. (1977). **The process of stratification: Trend and analyses.** Academic Press, New York.
- HERSHEENSON, D.B. y ROTH, R.M. (1966). "A decisional process model". **Journal of Counseling Psych.**, 13 (368-370).
- HERSHENSON, D.B. (1968). "A life stage vocational development system". **Journal of Counseling Psych.**, 15 (23-30).
- HOLLAND, J.L. (1973). **Making vocational choices: A theory of careers.** Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- HOLLAND, J.L. y GOTTFREDSON, G.D. (1976). "Using a typology of persons and environments to explain careers: Some extensions and clasifica-

- tions". **The Counseling Psychologist**, 6 (20-29).
- HOTCHKISS, L. y otros (1978). **Dignificant other influence and career decisions of black and white female urban youth**. University of Ohio Press, Columbus.
- HURN, C.J. (1978). **The limits and possibilities of schooling**. Allyn and Beacon, Boston.
- KAGAN, J. (1965). **Developmental studies in reflection and analysis**. Monograph Soc. of Research on Child Development.
- KENNEDY, R.S. (1972). "The relationship between habituation to vestibular stimulation and vigilance: Individual differences and subsidiary problems". (Doctorial Dissertation, University of Rochester). Dissertation Abstracts International, 33.
- LAZERSON, M. y GRUBB, W.N. (1974). **American education and vocationalism**. Teachers College Press, New York.
- LEVY, S. (1969). **Field independence-field dependence and occupational interests**. Unpublished master's thesis. Cornell University.
- McKINNON, D.W. (1962). "the personality correlates of creativity: A study of American architects". En G. Nielson (Ed.), **Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology**, Vol. 2. Personality Research. Munksgaard, Copenhagen, Denmark.
- MESSICK, S. (1976). **Individuality and learning**. Jossey-Bas. San Francisco.
- MILLER, C.H. (1973). "Historical and recent perspectives on work and vocational guidance". En H. Borrow (Ed.), **Career guidance for a new age**. Houghton Mifflin, Boston.
- MOOR, C.H. (1976). **From school to work: Effective counseling and guidance**. Sage Publ., 3. Beverly Hills.
- NAGLE, R.M. (1968). "Personality differences between graduate students in clinical and experimental psychology at varying experience

- levels". (Doctoral dissertation, Michigan State University, 1967). Dissertation Abstracts International, 29.
- NUSSBAUM, H. (1965). "Systems and non-systems engineers: An exploratory study of discriminating characteristics" (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1963). Dissertation Abstracts, 25.
- PASK, G. (1976). "Styles and strategies of learning". **British Journal of Educational Psychology**, Vol. 46 (128-48).
- PEATLING, J.H. y TIEDEMAN, D.V. (1977). **Career development: Designing self**. Accelerator Development. Muncie, Ind.
- QUINLAN, D.M. y BLATT, S.J. (1972). "Field articulation and performance under stress: Differential prediction in surgical and psychiatric nursing training". **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 39.
- REHBERG, R. y HOTCHKISS, L. (1979). "Career counseling in contemporary U.S. High School". **Review of Research in Education**, 7 (92-147).
- REUCHLIN, M. y DESSARD, J.P. (1971). **The economic, social and pedagogic context of educational guidance**. (Europe 2000 Broadsheet nº 4). Fund. Europea de la Cultura. Amsterdam.
- ROE, A. y KLOS, D. (1972). "Classifications of occupations". En J.M. Whitely y A. Resnikolf (Eds.) **Perspectives on vocational development**. American Personnel and Guidance Ass., Washington D.C.
- ROGERS, C.M. y otros (1978). "Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept". **Journal of Educational Psychology**, 70 (50-57).
- SCHEIBNER, R.M. (1970). "Field dependence-independence as a basic variable in the measurement of interest and personality" (Doctoral dissertation, Temple University, 1969) Dissertation Abstracts International, 30.
- SEWELL, W.H., HALLER, A.O. y PORTES, A. (1969). "The educational and early occupational attainment process". **American Sociological Rev.**,

34 (82-92).

- SEWELL, W.H., HALLER, A.O. y OHLENDORF, G. (1970). "The educational and early occupational attainment process: Replications and revisions". **American Sociological Rev.** 35 (1014-1027).
- SEWELL, W.H. y HAUSER, R.M. (1975). **Education, occupation and learnings: Achievement in the early career**". Academic Press, New York.
- SHAPIRO, D. (1965). **Neurotic styles**. Basic Books, New York.
- SUPER, D.E. (1953). "A theory of vocational development". **American Psychologist**, 8 (185-190).
- SUPER, D.E. (1957). **The psychology of careers**. Harper and Bros. New York.
- SUPER, D.E. (1972). "Vocational development theory: Persons, positions and processes". En J.M. Whitely y A. Resnikof (Eds.), **Perspectives on vocational development**. American Personnel and Guidance Ass., Washington D.C.
- SUPER, D.E. y otros (1957). **Vocational development: A framework for research**. Teachers College Press, New York.
- SWAN, G.A. (1974). "Machiavellianism, impulsivity, field dependence-independence, and performance on the prisoners dilemma game" (Doctoral dissertation, Wayne State University, 1973). *Dissertation Abstracts International*, 34.
- THUROW, L.C. (1970). **Investment in human capital**. Nadsworth Publ. Belmon, Ca.
- WARNATH, C.F. (1975). "Vocational theories: Dissertation to nowhere". **Personnel and Guidance Journal**, 53 (422-428).
- WEINRACH, S.G. (1975). "Trait and factor counseling: yesterday and today". En S.G. Weinrach (Ed.), **How career choices are made**. MSS Information Corp. New York.

- WILSON, K.L. y PORTES, A. (1975). "The educational attainment process: Results from a national sample". **American Journal of Soc.** 81 (343-363).
- WITKIN, H.A. (1962). **Psychological differentiation**. Wiley, New York.
- WITKIN, H.A. y otros (1971). **Embedded Figures Tests**. Consulting Psychologist Press, Palo Alto Ca.
- WITKIN, H.A. (1976). "Cognitive style in academic performance and teacher-student relations". En S. Messick **Individuality and learning**. Jossey-Bass, San Francisco.
- WITKIN, H.A. y otros (1977). "Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications". **Rev. of Educational Research**, 47.

POSIBLES RELACIONES ENTRE LAS POLITICAS DE EDUCACION Y EMPLEO

JOSEFA EUGENIA FERNANDEZ ARUFE
Catedrática de la Universidad
de Valladolid

1. INTRODUCCION

Desde la subida de los precios de las materias primas, en general, y del petróleo en particular, los países que no poseen esta materia prima se sumergen en una crisis económica no conocida hasta entonces. Una crisis económica que se plasma en un escenario nuevo, que no se ha conseguido cambiar y que no se sabe cuándo podrá hacerse. Hay tres personajes importantes: La inflación, el paro y los deficit en las balanzas de pagos.

La crisis agudiza un problema que había comenzado a detectarse a finales de la década de los 60, cuando en Inglaterra, por ejemplo, las medidas tradicionales de corte keynesiano que se habían tomado para disminuir el alza de precios, originan un crecimiento debil, no remedian el alza de precios y generan paro.

El elevado número de parados, entre otras causas, ha conducido a que los gobiernos se planteen una serie de interrogantes referidos a las posibles relaciones entre las políticas de educación y empleo, de tal forma que ayuden a solucionar el problema del paro, aspecto este que pasamos a analizar seguidamente, para continuar con la educación y el capital humano, finalizando con una referencia a la situación española.

2. EL FENOMENO DEL PARO

El crecimiento constante de las cifras de paro ha convertido el desempleo en un fenómeno de importancia social incomparable y el problema más grave de la actual crisis económica. Nuestro país ha sido desafortunado en el reparto y al superar los dos dígitos se ha convertido en el primer problema social y económico. Así, a mediados de 1.981, el 33 % de las familias encuestadas respondían que el problema que más les afectaba personalmente era el desempleo frente a otras como la subida de precios o los bajos salarios (1). Además el paro no es sólo grave por su dimensión sino por su discriminación en el reparto por edades, sexo y por regiones.

El pleno empleo, en Política Económica, se refiere a la utilización óptima -y por tanto no plena- de los recursos productivos, tanto de equipo como de mano de obra. Es evidente que ningún país pueda utilizar de forma continuada sus recursos económicos al 100 por 100 debido a situaciones competitivas (monopolios, oligopolios, etc.) y a previsiones para posibles situaciones de emergencia. Refiriéndonos a la mano de obra, resulta imposible que todo aquél que está dispuesto a trabajar, al nivel normal de salarios, pueda hacerlo de una forma continuada y en la clase de trabajo deseado. Hay cierto paro que no se puede eliminar y que está formado por:

- El paro estacional, entendido como aquél inherente a la propia actividad de ciertos sectores, actividad que sólo se realiza en determinadas épocas del año (p. ej. en la agricultura y en el turismo).
- El paro estructural, que tiene por causa las modificaciones ineludibles de la estructura de la demanda, lo que conlleva a una reducción de las necesidades de mano de obra en ciertas actividades.

Una variedad de paro estructural puede ser el paro tecnológico, que obedece a los cambios realizados en el equipo productivo para ahorrar

mano de obra. Este tipo de paro planteará problemas cuando los trabajadores afectados no encuentren empleo en un plazo breve.

- Paro friccional; surge porque los trabajadores no son un grupo homogéneo en cuanto a sus cualificaciones o a su localización.

Hay otra forma más sutil de paro involuntario, la subocupación o subempleo, frente a la desocupación o desempleo, que es la pérdida total de empleo; en este sentido el paro encubierto aparece en aquellas actividades de escasa productividad, y por lo tanto, si parte de esta mano de obra se fuera a otras ocupaciones, el producto bruto no disminuiría. El paro estacional es considerado una forma de subempleo.

Si la masa de parados en una economía en un momento dado es igual a la suma de estos tipos de paro no eliminables, puede decirse que hay pleno empleo, en el sentido que un incremento en la demanda global no lograría reducir el paro sino incrementar los precios. Según esto el porcentaje de paro compatible con el pleno empleo oscilaba entre en 2 % para los principales países europeos y un 4 % para los Estados Unidos en la década de los 60 (2).

El objetivo del pleno empleo implicaba reducir a corto plazo el paro cíclico y a largo plazo el paro estructural o friccional.

Los países tomaron conciencia del paro cíclico a partir de la Gran Depresión y ésta afecta en mayor o menor grado, simultáneamente, a todas las actividades productivas de un país, por lo que suele denominarse también paro masivo. Los otros tipos de paro sólo se originaban en ciertos sectores y afectaban a un número limitado de trabajadores. El paro que hoy padecemos tiene aspectos cíclicos y estructurales, por lo que no puede considerarse soluble mediante medidas expansivas de demanda. Al mismo tiempo el cambio de la estructura productiva internacional, aún no resuelto, ha elevado de tal forma el paro tecnológico que ningún país piensa hoy por hoy conseguir el pleno

empleo en un plazo breve. Lo que ha ocurrido es que un componente del paro a largo plazo, que generalmente era poco significativo en términos relativos, se ha elevado fuerte y rápidamente coincidiendo con un paro cíclico muy considerable. Consecuentemente, hoy somos más humildes en cuanto al objetivo del pleno empleo formulándolo más como "reducción de la tasa de paro".

¿Qué ha ocurrido en el pasado con el objetivo del pleno empleo?. Los economistas han pensado durante bastante tiempo, que las posibles situaciones de paro eran de carácter accidental y transitorio, consecuencia de un desequilibrio del mercado de trabajo, pero susceptible de ser eliminado mediante una reducción de los salarios reales de los trabajadores, los cuales eran flexibles al alza y a la baja, cumpliéndose la ley de las salidas "la oferta crea su propia demanda".

Es evidente que la realidad no estaba de acuerdo con el pensamiento teórico, el paro se producía y en él se fijaban los que trataban de reformar la teoría. Pero esto no se consigue hasta la década de los treinta del presente siglo. Fue J.M. KEYNES quien, al tratar de encontrar solución al paro que asolaba al mundo, como consecuencia de la crisis de 1.929, formuló la concepción teórica explicativa de la realidad económica, en la que el paro podría darse y consecuentemente se podían tomar medidas para eliminarlo. A partir de este momento, hasta aproximadamente 1.970, la política económica aplicada fué de corte keynesiano: se regulaba la demanda global para incidir sobre la actividad económica y sobre el empleo, y los resultados eran favorables. En líneas generales la política de empleo era consecuencia de alcanzar los mejores resultados en el binomio: "paro-precios". Las favorables tasas de crecimiento alcanzadas en esa época condujeron a pensar que contando con éste, el empleo se daría por añadidura. Afinando más podemos decir que no preocupó **per se** la política de empleo.

Pero he aquí que la curva de PHILLIPS representativa hasta finales de la década de los 60 de las posibilidades para conjugar el binomio "paro-precios", se vuelve inestable, invalidando el quehacer de la política económica tradicional al respecto, ya que si bien la política de estimular la demanda conduce a la elevación de los salarios monetarios, elevaciones de precios y reducción del paro, se produce el efecto asimétrico de la medida, así una reducción de la demanda produce sus efectos muy lentamente, coexistiendo un paro elevado, crecimiento debilitado o nulo y un importante aumento de los precios.

En esta situación el fenómeno del paro es realmente grave en aquellos países con tasas más altas del mismo y preocupante en el resto. Es evidente que la expansión económica es una condición necesaria para conseguir de nuevo niveles de pleno empleo, pero no es suficiente. La no efectividad de la política económica keynesiana, a través del uso de las políticas monetaria y fiscal, realizada por modificaciones de la demanda efectiva, conduciría a analizar los cambios producidos en el mercado de trabajo, mediante el estudio de su oferta y demanda. De esta forma, además de permitirnos conocer su estructura, se comprobaría, si era posible, por qué era ineficaz la teoría tradicional.

Esta línea de trabajo condujo a considerar unos cambios que citamos a continuación (3).

- **Cambios en la demanda:** El sector terciario es el único que ha aumentado el porcentaje relativo de empleo, pero ha sido insuficiente para absorber las salidas de los otros dos, amén de originar una tasa de inflación mayor. Aparece una demanda de trabajo voluntario a tiempo parcial.
- **Cambios en la oferta:** La población en edad laboral ha aumentado en el último decenio prácticamente en todos los países de la O.C.D.E. (no en los europeos) por lo que son necesarias unas tasas de crecimiento del P.N.B. para poder emplearlas, cada vez

mayores. La oferta, además, se ha rejuvenecido y se ha afeminado.

- **Cambios en la estructura del paro:** Por los cambios señalados la estructura del paro es radicalmente distinta a la de 1.960. Así el paro actual afecta más intensamente a los jóvenes y a las mujeres; el 60 y 70 % del paro total de la O.C.D.E., cuando sólo representaban el 40 % de su población activa total. A esto hay que añadir que son los grupos en los que el paro crece a mayor ritmo, por lo que el problema de cara al futuro es preocupante.

Hay que señalar aquí otro cambio en la distribución del paro por profesiones, en virtud del cual es mayor en profesiones especializadas.

También se ha modificado la duración del paro, entre otras razones, porque: el paro es mayor, han aumentado las ocasiones del paro y, principalmente, han mejorado los sistemas de seguro de empleo, lo que permite a los asegurados rechazar ofertas que supongan peores condiciones laborales y menor remuneración que su anterior empleo. Lo que sucede es que, en definitiva, la duración del paro se relaciona con la situación personal del trabajador y su posición de mayor o menor capacidad de resistencia, y finalmente:

- **Cambios en el coste de trabajo:** Durante los últimos 20 años el coste del trabajo se ha elevado más, el del capital y el valor de la producción, lo que ha dado origen a:

- 1.- Que las mayores inversiones en los últimos años se han orientado a reducir los costes antes que a aumentar la producción.
- 2.- Que la reducción de la rentabilidad haya disminuido la tasa de inversión anual. Por ello el capital disponible es insuficiente para llegar a los niveles de empleo anteriores.
- 3.- El coste del trabajo considerado como fijo se ha incrementado dado que los referentes a la mano de obra, por ejemplo: la formación, las indemnizaciones de despido, los componentes

fijos de la seguridad social, las vacaciones pagadas, etc. han aumentado a lo largo del último decenio, con lo que los costes totales del factor trabajo han sido cada vez menos sensibles a las variaciones de la producción. Como consecuencia se ha tratado de no contratar mano de obra fija sino a tiempo parcial y, en el peor de los casos, mediante el llamado "mercado negro".

- **Otros cambios en el mercado de trabajo.** La existencia del salario mínimo, que quizás frena la contratación de mano de obra inexperta (primer empleo) y que el seguro de desempleo (que es necesario) aumenta el precio de oferta de trabajo (aspecto de este problema que ya se ha señalado).

3. POLITICA DE EMPLEO ANTE LA NUEVA SITUACION

Como respuesta a la nueva estructura del mercado de trabajo, los países han adoptado diversas y numerosas medidas, en general a corto plazo tratan de estimular la demanda de mano de obra y a plazo medio van dirigidas a corregir los desequilibrios entre la oferta y demanda de mano de obra (paro friccional y estructural).

En el corto plazo, hay que considerar acciones generales y selectivas. Las generales se realizan mediante modificaciones impositivas y del gasto público. Las selectivas se llevan a cabo mediante subvenciones (al empleo, a evitar el despido, hacia la creación de empleo, suplementario, etc.) o bien en creación directa de empleo.

En el plazo medio, hay que distinguir las acciones sobre la oferta, bien dirigidas a su reducción, (reducción de inmigración, prolongación de la escolaridad, adelantamiento de la edad de jubilación, etc.) o a su adaptación (facilitar la movilidad geográfica, intersectorial, etc.) y las acciones sobre la demanda, mediante creación de empleos disponibles (reducción de la semana laboral, vacaciones suplemen-

tarias, limitación de las horas extraordinarias, etc.) y disminución de los costes salariales (de contratación, de formación de despido, costes de seguridad social, etc.).

De todo este abanico de medidas, unas han sido más usadas que otras y casi todas presentaban algunos riesgos en su aplicación, destacándose al respecto, por ejemplo:

- Las subvenciones al empleo pueden ir a un sector o región determinada, según convenga. Pero si los empresarios sustituyen mano de obra no subvencionada por la subvencionada los gastos estatales no han conseguido sus objetivos.
- Las subvenciones para evitar despidos han de guiarse por criterios de eficacia, de lo contrario se está comprometiendo el crecimiento futuro, y lo que las justifica más son los criterios de justicia social.
- Las medidas dirigidas a reducir la oferta presentan cierto riesgo ante una recuperación de la actividad económica.
- El reparto de empleo es una medida de gran aceptación y tiene numerosos partidarios. Aquí hay que tener en cuenta la productividad, pues si quieren mantener los mismos salarios nominales, la reducción de la duración del trabajo sin incrementos de productividad puede llevar a una situación contraria a la buscada.
- Las medidas dirigidas a reducir los costes salariales se enfrentan a las aspiraciones reivindicativas de los trabajadores tan arraigadas y, por lo tanto, difícil de conseguir. La indexación es, quizá, una muestra extrema de ello, realizándose no en virtud de lo pasado sino de lo que se espera que ocurra. Este fenómeno ha producido graves inestabilidades en la economía y es causa de que la inflación de hoy alimenta la de mañana (4).

Concluyendo este apartado, no hay que olvidar

que las medidas tradicionales de corte Keynesiano, de modificación de demanda, sólo consiguen desplazamientos a lo largo de la curva de PHILLIPS, realizando un trade-off entre paro y aumento de precios. Mientras que con la política de empleo se puede desplazar hacia abajo la curva de PHILLIPS, reduciendo simultáneamente inflación y desempleo. Siguiendo esto, ya en 1.969 la O.C.D.E. recomendó una política de empleo a sus países miembros.

No obstante, el paro ha continuado aumentando, entre otras causas porque se ha intentado una política de contención de demanda para frenar la inflación, considerando esta condición previa para reducir el paro. Después de 1.975, la política más efectiva seguida por los países ha sido la encaminada a la creación selectiva de empleo, fomentándolo en los sectores de mayor productividad con lo que se evitan brotes de inflación.

Y debe quedar claro que cualquier política que se adopte se verá condicionada por: a) que el paro no es sólo coyuntural, sino que crece en momentos de expansión de la demanda, b) que se deben combinar medidas a corto y medio plazo donde prime la eficacia, y c) que la tasa de pleno empleo va a ser más elevada que en tiempos pasados.

4. EL CAPITAL HUMANO

El capital humano no es otra cosa que un conjunto de conocimientos y cualificaciones que ejercen la doble función de bien de producción y de consumo duradero. La característica de ser a la vez duradero y productivo nos conduce a que se le dé el nombre de capital, y el adjetivo humano es consecuencia de no poder separarlo de quien lo posee. Se consideran las inversiones en capital humano divididas en tres categorías: a) inversiones en conocimiento, b) migraciones e c) inversiones en salud (sanidad). Para nosotros las relevantes son las primeras (5).

No podemos dejar de mirar atrás y ver qué nos

ofrece la *Historia del Pensamiento Económico* al respecto.

Adam Smith en la introducción del "Ensayo sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones" tiene unos párrafos que no podemos dejar de transcribir: "Todas las naciones poseen en su trabajo anual el fondo de donde salen todas las cosas de entretenimiento y de necesidad que consume anualmente, y que son siempre o el producto inmediato de dicho trabajo, o las compras que cada nación realiza con este producto en las demás naciones". Los economistas posteriores se han detenido más en el pasaje de la obra dedicado al trabajo productivo e improductivo resaltando los aspectos negativos que encierra. Sin embargo Theodore W. SGCHULTZ señala que el economista-filósofo A. SMITH incluyó audazmente como una parte del capital a todas las facultades productivas, útiles, adquiridas de todos los habitantes de un país.

Para Mill los habitantes de un país no pueden ser considerados como riqueza, ya que ésta solo existía como servicio a las personas. Sin duda fue poco afortunado en esta estimación ya que el invertir en sí mismo constituye un cauce a través del cual el individuo aumenta su bienestar.

No podemos dejar de recordar a Van THUNEN para quien el factor humano es una forma de capital.

Pero sin duda fue Carlos Marx, quien al establecer preponderancia del trabajo y los resultados de su cualificación, sentó las bases de un camino de estudio importante.

Marshall, que en la abstracción no ofrecía resistencia a tratar y hablar de capital humano, sin embargo en el campo real no encontraba adecuada tal consideración.

Al final del siglo XIX nos traería ya la consideración del factor humano como sujeto de inversión, si bien muy matizada y no admitida explícitamente en muchas ocasiones. La depresión de 1.929 hizo caer en el olvido, en cierto sentido, esta

corriente, resurgiendo la misma a partir de los cuarenta (6).

Cerramos esta rápida mirada al pasado citando los trabajos llevados a cabo en los últimos años por la Escuela de Chicago.

Al finalizar el tradicional exponente de bienestar de un país, la renta nacional, se trata de establecer una relación lo más estrecha posible entre este indicador y los factores que contribuyen a su formación. Hasta ahora, los incrementos de producción nacional se han relacionado con incrementos de tierra, horas de trabajo y capital físico reproducible; pero el análisis de los resultados mostraba que se producían incrementos que no eran explicables por los factores considerados, llegándose a la conclusión de que la diferencia se halla en la inversión en capital humano. Aparece la noción de factor residual, que algunos autores reacios a estos planteamientos han denominado "medida de nuestra ignorancia".

El planteamiento tradicional sólo podía explicar el crecimiento económico cuando este era muy pequeño, así desde finales de los años 20 hasta 1.950 sólo se relaciona la mitad o menos del crecimiento de la renta nacional habida en la Europa Occidental y Japón. Estudios realizados por Demison para Estados Unidos atribuyen a la Educación un 23 % del crecimiento de la renta per-cápita entre 1.920 y 1.957 (7).

Tanto el capital humano como no humano han de ser tratados como forma alternativa de capital en general. Si esto no es así planteado, las capacidades humanas se convierten en factores limitativos del crecimiento. A nivel personal las diferencias de ingresos reflejan principalmente diferencias en salud y educación.

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido considerada como un bien de consumo, dando lugar a presupuestos educacionales reducidos, ya que los gastos de consumo han de ser de la menor cuantía posible para incrementar la inversión. Su tratamiento como inversión cambia radicalmente el planteamiento e

implica considerarla como un factor de desarrollo. Recursos procedentes del ahorro de otros sectores han de dirigirse a la inversión en educación y ésta debe considerarse como una inversión a largo plazo, un plan de educación debe estar integrado en el más amplio que trata de elevar el nivel económico de una comunidad.

5. POLITICAS DE EDUCACION

- Toda política de educación ha de tener presente:*
- La situación de crisis de la economía.*
 - La contestación a la pregunta ¿cómo se configurará la sociedad a la salida de la crisis?*
 - Jerarquización de objetivos.*
 - Costes y rendimientos de la política educativa.*
 - Financiación de la política educativa.*
 - Estudio de la demanda y oferta de educación.*

Una adecuada política educativa ha de cubrir dos objetivos: Suministrar un potencial humano adiestrado, personal y técnicamente, y producir un clima de desarrollo tal que cree una capacidad de pensar más allá de las necesidades inmediatas.

Nos detenemos en los puntos citados anteriores a los que hacemos algunas precisiones que no queremos dejar de mencionar. La política educativa que se realice no puede ser igual en una situación de crisis que en una época expansiva de la economía. En la década de los 60, en nuestro país podemos decir que, al menos, existiría el mismo desfase que ahora entre el mundo de la educación y del trabajo no ocurriendo el desajuste real de ahora. Cuando se salga de esta crisis muchas cosas no serán como eran y ojalá la nueva tecnología permita una sociedad menos ligada al trabajo obligatorio pero en la que se requerirán nuevas formas de conducta y saber, esto no puede olvidarse.

Toda sociedad ha de tener muy claramente formuladas sus preferencias en la educación, concretamente, en qué orden de prioridades se han de gastar

sus recursos escasos, lógicamente los niveles inferiores deben ser prioritarios. Esto nos conduce a los costes y rendimientos de la política educativa, en la que en los primeros se debe procurar llegar a conocerlos lo más personalizados posible. Determinar el grado de ocupación real de centros es necesario, como así mismo el análisis comparativo. Análogamente para rendimientos.

La financiación de la enseñanza nos lleva a la relación con la estructura del sistema impositivo, si éste es regresivo significa que los pobres pagan la enseñanza de los ricos.

El estudio de la demanda y oferta de educación nos lleva al apartado siguiente.

6. RELACIONES ENTRE LAS POLITICAS DE EDUCACION Y EMPLEO

Después de las consideraciones anteriores lo que no podemos olvidar y más en los momentos actuales de crisis son las posibles relaciones entre las políticas de educación y empleo. Al comenzar el apartado dedicado a las políticas de empleo, lo hacíamos comentando que, al no ser eficaces las políticas de corte keynesiano, los economistas volvieron sus ojos al mercado de trabajo, para analizar qué había en él cambiado. Pero no sólo han considerado esto, sino que se han reclamado ayuda de políticas que, quizás en principio, no se les había dado la consideración e importancia debida; así la política de educación que ahora nos interesa. En este sentido han de establecerse los cauces adecuados que pongan en relación las dos políticas. Debemos conocer el mercado de trabajo, sus necesidades y sus exigencias, dentro de lo posible, para que nos conduzca la política educativa.

Ahora bien, se ha de tener cuidado con la planificación y valga la redundancia "se ha de planificar lo que sea planificable". Hay que tener en cuenta que las previsiones a más de tres años, relativas a la evolución económica, no son fiables, lo

cual limita las posibilidades de una adecuada planificación educativa, que sería deseable, y que parece todos reclamamos. Pero si no podemos dirigir con certeza la planificación educativa, esta limitación sí nos marca un camino a seguir. Me refiero a la elección entre una educación globalizadora o especializada.

De acuerdo con lo anterior, creemos que la educación debe ser globalizadora, que más bien forje unas aptitudes, hábitos, comportamientos, etc. que facilite el aprendizaje de actividades variadas. Debe ser unicomprendensiva de conocimientos y fabricar unos buenos cimientos, valga el símil, más que contribuir a la ejecución de elevadas torres aisladas para las cuales es probable no haya ocupación. También la política educativa debe ofrecer períodos cortos de formación encadenados, de tal forma que ofrezca un abanico de más posibilidades de conjugar trabajo y educación.

No podíamos dejar de citar la información y orientación continuas que deben de facilitarse entre el mundo del trabajo y la educación, siendo quizás más importante, en esta relación biunívoca que puede establecerse, la que va del trabajo a la educación, recogida en ordenaciones jurídicas de diversos países en organismos internacionales. La que se dirige de la educación al trabajo marcaría el camino para las educaciones permanentes de actualización etc., entre otras. Tema este último que ha dado lugar a división de opiniones.

La O.C.D.E. en "La Science et la politique del gouvernements" dice que: "Invertir en el campo de la enseñanza es invertir para la expansión. Del mismo modo que la productividad de un capital de equipo depende de la innovación técnica, la eficacia del trabajo depende de la enseñanza que ha recibido una población. La retribución del trabajo es el estimulante tradicional de su rendimiento. Pero la calidad y la eficacia del mismo depende de la instrucción general y de las cualificacioes especiales de la mano de obra.

La ciencia y la enseñanza pueden, por consiguiente, considerarse ambas como factores básicos en el proceso de crecimiento económico" (8).

7. SITUACION ESPAÑOLA

Nos referiremos ahora a la situación española, siguiendo el esquema de la parte anterior.

En el análisis de la situación española hay que tener en cuenta determinadas peculiaridades que condicionan su análisis, pues por mucho que se legisle y cualesquiera que sean las medidas que se tomen, serán ineficaces si se confeccionan de espaldas a la realidad. Como dice el informe de la O.C.D.E. de 1.980. "A los problemas que tenían su raíz en el retorno internacional menos favorable de los últimos años hay que añadir los derivados de circunstancias específicas españolas" (9).

Nuestro paro es distinto al de la Comunidad Económica Europea por ejemplo, si tomamos en cuenta un área en la que queremos integrarnos. Así tenemos una tasa de paro de más de un 15 % (que superan los 2.000.000 de parados) frente a un 7 % en la Comunidad. Pero es que, además, nuestra población activa es un 34,1 % siendo 42,3 % en la comunidad. Hay que recordar aquí la existencia del "mercado negro" o "economía subterránea" que cuestiona el grado de realismo de determinados indicadores económicos.

Independientemente de la política de educación adoptada hay unas características en que se desenvuelve nuestro mundo de trabajo que originan paro. Si analizamos, por ejemplo, el lado de la demanda que detentan los empresarios hay que citar:

- 1.- Situación de nuestras negociaciones con la C.E.E. cuya entrada se retrasa por diversas causas. Desde nuestra anterior situación política, pasando por nuestra situación económica, hasta llegar a estos momentos en que se nos habla de verja de Gibraltar. Creemos que en nuestros planteamientos

al respecto hay muchas veces apasionamiento y falta el debido y necesario análisis racional. No podemos olvidar nuestras relaciones con Hispanoamérica y otras partes del mundo.

- 2.- Nuestro proceso político referido a las autonomías, en el que no sabemos cómo quedará el mapa español, ni las diferencias, si las hay, legislativas en su más amplio sentido entre las comunidades. Por otra parte el proceso autonómico está creando un clima de insolidaridad nada propicio. La reimplantación de conciertos económicos origina que nuestros empresarios no puedan hacer supuestos en cuanto a sus cargas fiscales, amén de que hasta ahora son favorecedores a las regiones que los poseen y discriminan contra las que no tienen tales status.
- 3.- Como dice la O.C.D.E. (Abril 1.980) "Hay que añadir, la incertidumbre creada por varias consultas electorales y otros factores no económicos de sobra conocidos y que probablemente también contribuyeron al detrimento de las expectativas y planes de inversión empresariales" (10).
- 4.- Se han producido unos incrementos salariales y de otras rentas nominales muy por encima de la productividad. Así tomando como base 1.975, la ganancia media real por hora trabajada respecto al 1.980 es la siguiente para los países que cito a continuación:

España.....	137
E.E.U.U.....	97,3
Alemania.....	110,6
Francia.....	112,6
R. Unido.....	101,9
Italia.....	118,8

La retribución real por hora trabajada en España de 1.973 a 1.980 duplicó al país que nos sigue, Italia, triplicó a Francia y es cuatro veces el crecimiento registrado en la República Federal Alema-

na. Paralelamente la proporción de los sueldos y salarios en la renta nacional ha seguido creciendo incluso en 1.980 (11). Señalamos también que en los años 76 y 77 se perdieron un elevado número de días de trabajo, fenómeno que se ha reducido en los últimos años.

Teniendo en cuenta lo anterior, haremos a continuación unas puntualizaciones al mercado de trabajo.

Las reivindicaciones que se plantean como lucha trabajador-empresa, en realidad lo que consiguen es mantener una posición privilegiada de los que tienen trabajo a costa de los que no lo tienen, grupo este que ve incrementar su número. La insolidaridad de los que disfrutaban de un empleo respecto a los que no tienen este status es un hecho importante en los años pasados.

En 1.980 y 1.981 se han moderado las peticiones de incrementos salariales, pero las cargas que soporta la empresa por Seguridad Social siguen siendo elevadas. A este respecto hay que considerar que el numerador de la fracción es distinto para trabajador y empresario, así éste incluye las cargas de Seguridad Social, no así el primero que opera con salarios netos. Se puede dar, pues, la circunstancia de que los salarios nominales no se modifiquen o bajen pero que sean compensados con las cuotas de S.S. a cargo del empresario.

En este contexto los impuestos que recaen sobre la nómina a cargo del trabajador han de tenerse en cuenta. Ya que aunque se produzcan incrementos de salarios en términos monetarios, pero que sean absorbidos por la imposición, en todo o en parte, la mejora del trabajador no se corresponde con la subida de salarios monetarios.

¿Por qué las peticiones de incremento salariales han provocado paro?. Es evidente que si el aumento de salarios es igual al aumento de la productividad activa, los precios y el empleo permanecen iguales. Por productividad activa se entiende la que es

resultado del proceso tecnológico, distinta de la pasiva que se produce cuando el empresario lleva a cabo la política de amortizar puestos de trabajo como sucede en nuestro país (12). Ahora bien, si los salarios en su aumento saltan por delante de la productividad, esta diferencia, si se quiere mantener el nivel de empleo, ha de compensarse con una disminución de beneficios o con un incremento de precios. Las empresas no han podido restar beneficios y la política del Gobierno se ha dirigido a tratar de reducir la tasa de inflación, creyendo que era la causa generadora del paro, por lo que consecuentemente la variable de encaje ha sido nivel de empleo.

En esta situación los empresarios se encuentran con un factor que se ha encarecido y del que no puede prescindir pues es fijo a corto plazo. En la década desarrollista de los 60 este factor era variable, se podía ante la expansión de la demanda realizar la combinación eficaz de los factores. Ahora ante la contratación de la demanda ello no es posible. Esto explica que ante la subida del precio de la energía en 1.973, se respondiera consumiendo más energía. A esto hay que añadir la amortización de puestos de trabajo y la tendencia a realizar inversiones ahorrativas del factor trabajo. Hemos de resaltar que partidas que podrían dedicarse a inversiones productivas, están financiando despidos, en respuesta al principio de racionalidad mercantil. La flexibilidad de plantilla, la contratación temporal y a tiempo parcial es el camino a seguir y por el que ya se ha comenzado.

Pero, además del paro, el incremento de éste conduce a un aumento de los costes sociales vía seguro de desempleo, trabajo comunitario, etc., que está erosionando el erario público. El crecimiento del paro ha sido la principal causa del aumento habido en los recursos destinados a financiar el subsidio de desempleo representando en 1981 un 2,6 % del P.I.B. (0,18 % en 1.974).

La sensible caída de la inversión, con tasas

reales negativas en el período 1.975-80 ha incidido fuertemente sobre el paro y así ha afectado a trabajadores pertenecientes a categorías socioeconómicas de mayor nivel de ingreso. A esto hay que sumar la acción sindical con el fin de conseguir elevaciones en la cuantía del seguro de desempleo y extender su campo de protección a más beneficiarios. Todo esto ha dado lugar a que en 1.974 el coste por trabajador en paro era de 6.828 ptas. mensuales análogo al salario mínimo interprofesional, que la tasa de cobertura de la prestación de desempleo era del 20,5 % de la población en paro y que existía un parado o un pensionista por cada 3,2 personas que cotizaban a la Seguridad Social. En 1.980 el coste neto por trabajador en paro ha superado en un 30 % el salario mínimo interprofesional. La tasa de cobertura un 53,5 % en 1.981 y finalmente en este año por cada dos personas que cotizaban a la Seguridad Social había un pensionista o un desempleado.

Después de haber analizado una serie de causas en el campo económico-social, que motivan paro, cuya solución favorecería el empleo, podemos formularnos la pregunta de ¿Qué puede hacer la política educativa para mejorar, o sea, disminuir, las cifras del paro? La primera respuesta es que debe dar un producto educativo que sea válido para la situación actual del mercado en su más amplio sentido.

Para que exista una relación entre el mundo del trabajo y el educativo hemos de analizar lo siguiente; entre otros factores:

La demanda de educación para el trabajo. Es fundamental en nuestro país, ya que la realización de una política educativa de espalda al mundo del trabajo en el mejor de los casos conduce a un despilfarro de los recursos del erario público. Nos permitirá también llegar a conocer de la forma más aproximada posible los perfiles económicos que desean los empleadores. En estos momentos creemos que la demanda se inclina hacia conocimientos no excesivamente especializados que hayan determinado unas

capacidades y aptitudes que permitan una adaptabilidad a diversas ocupaciones, ya que la movilidad del trabajo es una acción, que parece necesaria, para superar la crisis y mantener empleado el factor trabajo.

La oferta del sistema educativo en sentido amplio. En su repercusión en el empleo nos interesa analizar el personal que ya preparado busca su primer empleo y que según la E.P.A. del segundo trimestre del año en curso superan los 700.000, el conjunto más importante de los parados. Las políticas educativas han de formularse de tal forma que permitan la mayor adaptabilidad a la crítica situación actual y al cambio de las circunstancias del mundo del trabajo.

En este aspecto no sólo es útil ver el eslabón final de la salida al mundo del trabajo sino lo que podemos considerar anomalías en el sistema educativo. Hemos de solucionar sobre todo el elevado número de abandonos diverso según las regiones y fracasos (34 %) en la E.G.B, los problemas de la selectividad, las disparidades educativas regionales, que haya una efectiva igualdad de oportunidades, motivar más los rendimientos, incentivar al Profesorado etc.

Después de ver estos aspectos sobre la oferta y la demanda hay que decir que en nuestro país no funciona adecuadamente el sistema informativo tanto en el mundo del trabajo como en el sistema educativo. Debían de ser institucionalizados los cauces adecuados para un mayor transvase de conocimientos respectivos. Esto permitiría un mayor y mejor acoplamiento de los campos. A este respecto el alternar periodos de trabajo y educación podría ser interesante, las prácticas en empresas, etc. Deberían de institucionalizarse de alguna forma contactos con las empresas para formación de sus trabajadores. Para este cauce informativo una financiación adecuada entre el Ministerio de Trabajo y el de Educación es deseable.

Cuando se plantea la realización de una política

educativa para elevar el nivel cultural de un pueblo, surge el coste de oportunidad de tal operación. El seguro de desempleo supera los 500.000 millones de pesetas sin tener ninguna contraprestación. Se presenta así una excelente oportunidad de elevar el nivel de formación de nuestros parados, o bien aquéllos que por diversas circunstancias no fueran idóneos para ello, pensar en el cauce adecuado para su empleo en determinadas obras de infraestructura por ejemplo. El Ministerio de Trabajo a través del I.N.E.M. puede prestar un valioso servicio. A esta posibilidad habría que dedicar los esfuerzos en estos momentos.

Somos conscientes de que las relaciones entre el mercado de trabajo y el sistema educativo son muy complejos y difíciles, pero que pueden ser mejoradas por una adecuada política. Nos movemos en un área de economía de mercado y podemos suplir las deficiencias de éste pero nunca sustituirlo, es él quien debe equilibrar la oferta y la demanda.

Nuestros cambios políticos han venido emparentados con crisis económicas. Hemos de procurar obtener ventajas de ello como a la que aludíamos antes, pero que bajo ningún aspecto nos hipoteque el futuro.

Ya para terminar hay que considerar que no sólo son importantes los beneficios directos de la educación, en cuanto capacitan más al individuo permitiéndole así una mayor productividad, sino también los indirectos que repercuten en el entorno. En este sentido, el papel de la educación en la formación de los recursos humanos de una economía, para que se ajuste a las exigencias de los recursos productivos, es hoy indiscutible, y no es menos indiscutible, ni de menor importancia, la contribución de la educación para proporcionar a los ciudadanos la comprensión de las fuerzas políticas, tecnológicas y sociales que condicionan e influyen sus vidas. Esta comprensión es una condición necesaria para la viabilidad de una democracia política.

Por último, en sentido amplio, el individuo

alcanza su pleno desarrollo socio-económico, mediante la elevación de su nivel de formación y educación.

El hombre es verdaderamente libre cuando ha salido de la ignorancia, cuando puede y sabe usar de sus facultades intelectuales.

NOTAS

- (1) Ver papeles de Economía-Confederación Española de Cajas de Ahorros, nº 8, 1.981, p. 5.
- (2) FIGUEROA MARTINEZ, E. de "Curso de Política Económica. Ed. Rev. de Derecho Privado. Madrid.
- (3) O.C.D.E.: "Une strategie á moyen pour les politiques de l'emploi et de la main d'oeuvre". París, 1.978.
- (4) Puede verse para este apartado, W. VAN DE WYDE, "El paro, problema internacional". I.C.E., Septiembre, 1.979.
- (5) Ver RIBOUD, M.: **Accumulation de capital humain**. París, Ed. Economica, 1.978. Contiene una relación bibliográfica sobre el tema.
- (6) SCHULTZ, T.W.: "Inversión en capital humano", recogido por BLAUG en **Economía de la Educación**. Madrid, Tecnos, 1.972. Ver también GARCIA CRESPO, M.: "Influencia de las inversiones en educación sobre el Desarrollo Económico". Cuadernos de Información Económica. Barcelona.
- (7) Ver BOWEN, W.: "Valoración económica de la Educación" en BLAUG, **Economía de la educación**. Ob. cit., pp. 69-71.
- (8) GARCIA CRESPO, M.: **Ob. cit.**
- (9) Informe de la O.C.D.E. sobre España. Ministerio de Economía, Abril, 1.980, p. 60.

- (10) Informe de la O.C.D.E. sobre España, **Ob. cit.**, p. 60.
- (11) Información Comercial Española. Boletín Semanal, 5 de marzo de 1.981. "Las prioridades de la Política Económica".
- (12) Ver ROJO DUQUE, A.: "Desempleo y factores reales". **Rev. Papeles de Economía**, nº 8, **Ob. cit.**

ANTROPOLOGIA DE LA INTIMIDAD

UNA UTOPÍA VIABLE

MIGUEL ANGEL MARTI

Profesor Agregado de Filosofía
del I.B.. Córdoba

La intimidad es el espacio donde se desarrollan las relaciones humanas. Sin intimidad el paisaje humano se convierte en desierto. Los oasis de determinadas relaciones interpersonales son trozos de esperanza, pero no toda la esperanza del horizonte del hombre. Se impone la necesidad de repoblar el desierto de la convivencia humana. ¿Una utopía?. Sí, pero viable.

¿INTIMIDAD O IMAGEN?

Sin intimidad no hay vida auténtica, sin intimidad la vida se convierte en retazos de posiciones tácticas, en estrategias para guardar la propia imagen. El hombre viene a ser como una flecha a punto de ser lanzada, en tensión, pero que es contenida en su interior por miedo, por inseguridad, por desconfianza; esta tensión, aunque disimulada, se traduce en una cerrazón interior para contener la no-salida del "yo" bien en ideas o afectos, que es captada por el otro o los otros bajo el concepto de una personalidad fría, distraída, ajena al mundo circundante, no integrada, cuyas reacciones oscilan a veces entre la euforia y la depresión, entre el mutismo y el verbalismo exagerado, entre la intolerancia y la sumisión: síntomas todos ellos patológicos, fruto de esa falta de transparencia -naturalidad- en el trato con los demás.

Pero saber que los hombres necesitan de un

microclima de intimidad, es saber algo del clima adecuado para las relaciones humanas, pero el problema sigue vigente si, primero, en un plano especulativo, y luego en el campo de la vida vivida, no precisamos el concepto de intimidad y su distinta contextualización en las diversas situaciones en que se establecen las relaciones entre los hombres.

Yo referiría, en un primer momento, el concepto de intimidad únicamente al hombre que es cada uno. En un segundo momento, la intimidad se abriría al otro (al tú), y después a los demás.

LA SALA DE ESTAR DEL PROPIO YO

¿Qué quiere decir que el hombre tiene o debe tener intimidad consigo mismo?. La respuesta a esta pregunta exige un esfuerzo para clarificar de una forma depurada el concepto de intimidad. Yendo de las posiciones más fáciles a las más difíciles quizá resulte más viable abordar esta cuestión con éxito.

La intimidad requiere, como primera condición, la soledad, no sólo material, sino también psíquica. El esquizofrénico, el neurótico, el que tiene una obsesión persecutoria, no está solo; su vida personal íntima se ve interferida constante o esporádicamente por la presencia del otro/s, se siente impotente, no es capaz de quedarse a solas consigo mismo: el otro, los otros le han robado esa sala de estar cómoda en donde cada hombre se siente a gusto. Intimidad, pues, en este primer nivel se identifica con una autonomía consolidada de afectos e ideas. Cuando el hombre es capaz de asumir la soledad -la ausencia de los otros- ese hombre ha alcanzado la primera plataforma de la intimidad. Tener intimidad consigo mismo es comprenderse, valorarse, saber sustraerse del mundo circundante sin ansiedades. Esta ausencia de una permanente ansiedad afectiva es el síntoma más relevante de que el hombre se encuentra distendido consigo mismo.

Este primer nivel de intimidad, que condicionará

a las demás formas de intimidad, necesita un proceso de maduración de la personalidad. Dicho de una forma cruda: sólo una persona madura se "soporta" a sí misma. Intimidad y madurez se nos muestran, pues, estrechamente vinculadas. Cabría entonces preguntarse si el niño carece de intimidad. La intimidad del niño es una intimidad de recortes. Su intimidad está centrada casi exclusivamente en su mundo lúdico-imaginativo. Su mundo interior es semejante a las piezas de un **puzzle** del que desconoce las reglas del juego. De ahí que sorprenda a los adultos con sus preguntas o respuestas en las que el propio yo del niño queda al desnudo sin él saberlo.

EL RIESGO: UN PROCESO INVOLUTIVO

Ese grado de intimidad con uno mismo que comporta la madurez, puede alcanzar umbrales distintos. No necesitar siempre de alguien o de algo (TV, por ejemplo), es una conquista, pero la intimidad del pronombre "yo", que antes asociábamos al ámbito amable de una sala de estar, está abierta a un enriquecimiento. El naranjo tiene autonomía propia, pero hay naranjos y naranjos: todos pasan la noche en soledad, pero no todos florecen ni todos dan naranjas, ni todas las naranjas son igual de dulces. No basta "soportarse", la intimidad reclama la fecundidad. Cuando el hombre en su soledad únicamente es capaz de enfrentarse con la tapia blanca de su propio "yo", sin que aflore en él la reflexión y la creatividad, esa intimidad es todavía muy balbuceante. Esa intimidad está exigiendo un proceso de aprendizaje que le enseñe a bucear en su interior para sacar a flote las piezas que componen su mundo interior. La misma vida lleva al hombre -hay excepciones- a alcanzar una cierta autonomía afectiva, pero este comportamiento si no alcanza un techo más alto, esa intimidad será arrebatada por la imaginación -fugas al pasado o al futuro- o enajenada por un activismo "activo" (necesidad de estar siempre haciendo algo) o

"pasivo" (necesidad de escuchar o ver siempre algo; por ejemplo, radio, TV): la sala de estar se convierte en un lugar público donde constantemente está presente el otro con el recuerdo, con la voz o incluso con la imagen, sin que haya surgido el mundo íntimo, personal.

EL FACTOR HUMANO

Para salir de este proceso involutivo es necesaria una actitud de autovaloración, porque lo que no es digno de atención se desprecia o, en el mejor de los casos, se ignora. ¿Y qué intimidad puede haber en un hombre que al intentar un proceso de interiorización parte del prejuicio de que no va a encontrar nada, o que piense que este ejercicio es, *a priori*, una pérdida de tiempo?. Declararse impotente o minusvalorar anticipadamente la paternidad de la autorreflexión y la creatividad conlleva una actitud abortista de la propia condición de hombre. Y si no hay nada que guardar o nada que enseñar la intimidad queda anulada: no existe. Y la relación con el otro será estereotipada, y su comportamiento social será marsupial.

Antes de avanzar en nuestro propósito de analizar las tres vertientes (yo, yo-tú, yo-los otros) en que la intimidad debe estar presente cualificando nuestro comportamiento, es necesario subrayar que el calificativo de "irrepetible" que va unido a cada hombre es el mejor trampolín para lanzarse sin prejuicios nihilistas a la búsqueda de ese algo que cada "yo" sólo él tiene y es precisamente en la fruición de ese descubrimiento cuando se posibilita a sí mismo a una auténtica relación de intimidad con el tú y los demás.

LA TRANSPARENCIA: UNICA ALTERNATIVA VALIDA

La estructura bipolar de la relación yo-tú requiere por parte del yo personal el autorreconocimien-

to de la identidad de éste y la actitud de apertura a la intimidad del otro. Sin estas dos premisas, que deben darse simultáneamente en ambos sujetos que establecen una relación humana, la intercomunicación se da sólo a un nivel epidérmico, informativo: se intercambian datos, se transmiten incluso vivencias, se comunican experiencias; pero ambos núcleos humanos permanecen opacos, sin que se establezca una auténtica relación personal. Dicho con otras palabras, las relaciones humanas necesitan de una estructura-puente que incide en el yo personal de los que establecen una comunicación: sin una política de transparencia el diálogo pierde su carácter humano para convertirse en un instrumento de manipulación.

ERRADICAR LA PROYECCION PERSONAL

En la relación "yo-tú" el subconsciente del "yo" puede aflorar proyectando en el otro los propios códigos de comportamiento. Cabría preguntarse el porqué de esta proyección. Su razón última radica en que el propio "yo" al no haber asumido su propia intimidad y al no haber tomado conciencia de que su personalidad es única, irrepetible, considera paradigmáticos sus propios modelos de conducta. De haberse percatado del nexo que existe entre "el yo me comporto así", "porque soy así", cuando emergiera la proyección de su "yo" sobre el otro, quedaría erradicada, porque prevalecería el convencimiento de que el otro es siempre distinto, y al ser distinto sus motivos de actuación son o pueden ser distintos. Pero para llegar a este convencimiento es necesario que el yo personal haya alcanzado la madurez.

CALIDAD DE LA PALABRA

Hablar de relaciones humanas y no subrayar el valor relevante que la palabra tiene, sería descalificar dichas relaciones. Nadie duda que las palabras pueden llenar huecos de silencios incómodos, que

pueden mantener un diálogo coherente, pero no es esta precisamente la función que le corresponde a la palabra si la relación con el otro ha de ser humana. La palabra es la forma habitual de comunicación; de la calidad de la palabra dependerá, pues, la calidad de la comunicación. No es una contradicción afirmar que una conversación puede estar acompañada de soledad. Bien sabido es que la proximidad física puede alcanzar cotas altas de soledad, del mismo modo que un verbalismo exacerbado puede convertirse en la caricatura más dramática de la compañía. La apertura al otro se da a través de la palabra (escrita, oral, gestual), pero la palabra por sí misma no es una credencial para penetrar en la intimidad del que escucha. Conocido es por todos también que hay silencios elocuentes. Qué tienen esos silencios para usurpar el carácter más específico de la palabra, su comunicación: la honradez, la apertura al otro, el reconocimiento de la intimidad del otro, el andar en verdad. Pero la palabra debe ser escuchada con la misma actitud de seriedad que es pronunciada. Las interferencias en el diálogo son casi siempre una muestra de que no se toma en serio la palabra del otro. Pocas actitudes hay más humanas que la de saber escuchar. Cuando este ejercicio de escucha es una norma de conducta, no precisamente motivado por lo que se dice, sino porque hay un hombre que habla, cuando esta actitud receptiva es una regla habitual en la relación con el otro, y si esta actitud es recíproca el diálogo alcanzará el nivel exigido para que las relaciones sean humanas. Y si hay soledad, porque la palabra también tiene su techo, será una soledad compartida.

Estructura bipolar de la relación "yo-tú", conocimiento del yo personal y reconocimiento del tú también como otro yo personal, transparencia en el diálogo, valoración de la palabra y actitud de escucha: son presupuestos del diálogo que quiere ser humano, y como tal teñido de intimidad.

LA INTIMIDAD CON LOS OTROS

¿Quiénes son los otros que entran a formar parte de mi convivencia?. Los otros no son personajes secundarios a no tener en cuenta en la biografía personal de cada hombre. Suponer lo contrario sería jugar a Robinson Crusoe, pero en una isla llena de rascacielos y semáforos, superpoblada. Este juego admite distintas modalidades: desde "la gallinita ciega" hasta "el del escondite". Pero los juegos terminan aburriendo, cansan, y el único descanso es volver a la realidad, y en la realidad están los otros.

El contexto humano es tan rico que difícilmente admite yuxtaposiciones de biografías aisladas: la sintaxis de la vida coincide con la estructura de las oraciones subordinadas, porque la vida de cada hombre fluye necesariamente entre la vida de los demás, si se quiere con pequeños parones de puntos y comas. Y es en este fluir de mareas altas y bajas, de bonanzas y tempestades, donde la intimidad hace posible la imposibilidad del naufragio. Elevada el ancla de la intimidad, la vida -de quien sea- va la deriva, y su fin es el naufragio.

Hemos pasado de la tópica y utópica isla solitaria al puerto de mar, y en el breve recorrido hemos echado por la borda la sintaxis de Azorín, porque sus yuxtaposiciones excluyen el hilo conductor que atraviesa la con-vivencia. Las metáforas habrán sido más o menos acertadas, pero el propósito a que apuntan es claro: la vida en solitario-con-los-otros es un suicidio. Parece, pues, por lo que llevamos dicho, que el éxito de la singladura humana radica en que el hombre no se encuentre solo en el espacio donde trabaja, descansa o se divierte. Ya es imposible dilatar más la contestación a la pregunta: ¿En qué consiste la intimidad con los otros?.

La intimidad con los otros consiste en ser fiel a uno mismo y aceptar a cada uno de los otros como son. Cuando se asumen estos dos axiomas, las relaciones con los demás van marcadas con el sello de la

autenticidad, y todo lo que es auténtico termina por reclamar la atención y el respeto. Y cuando la actitud de atender y respetar a los otros es el resultado de una convicción y no una postura táctica, con el paso de los días en-convivencia, da a luz al cariño y a la alegría. Hablar en estos términos de las relaciones humanas supone el haber dado con la clave de la intimidad.

EDUCACION PARA LA IGUALDAD: ESPERANZAS Y FRUSTRACIONES

TORSTEN HUSEN

Profesor del Instituto Internacional
de Educación de la Universidad de Estocolmo

Er los años 60 los gobernantes comenzaron a obsesionarse con los problemas de igualdad en educación. La obsesión alcanzó a los investigadores en el campo educacional. El grito de batalla fue "igualdad de oportunidades". La gran cantidad de recursos puestos a disposición de los educantes y de los investigadores que deseaban hacer algo por la igualdad contribuyeron a estimular grandes esperanzas. Se llevaron a cabo investigaciones y se lanzaron programas experimentales en educación compensatoria. Había una inquebrantable creencia en que la educación, provista con recursos adecuados, podría mejorar la sociedad.

*Pero en la misma cumbre de este éxito enriquecedor, en el mismísimo momento eufórico de su concepción como instrumento primordial para el progreso y la prosperidad social, comenzaron a surgir dudas y a nivelarse serias críticas. La escuela como institución cayó bajo un fuerte ataque por ambas partes, la izquierda y la derecha. Nuevo modo de pensar y críticas surgieron también con respecto a algo que hasta entonces, había sido considerado como **credo** incuestionable del liberalismo clásico del siglo XIX, la igualdad de oportunidades en la educación.*

Había llegado la hora de retroceder e intentar hacer recuento de algunos de los resultados del debate sobre las diferencias individuales y la igualdad en educación que tuvieron su punto álgido en los

primeros años de la década de los 70.

Los críticos conservadores sostienen que no se han hecho las consideraciones debidas a las realidades socio-biológicas y que el sistema educacional no está ahí para, primordialmente, traer consigo la igualdad. Por el contrario, está ahí para crear diferencias. Los liberales, a pesar suyo, descubrieron que su fórmula política para alcanzar un mejor balance entre las distintas clases sociales en la participación en la educación avanzada, no habían, ni mucho menos, funcionado tan bien como ellos habían anticipado. Las críticas neo-marxistas sostienen que la escolarización en la sociedad capitalista sirve los intereses de la clase gobernante y va dirigida a reproducir las existentes diferencias de clase.

*

Horace Mann, inspector de escuela del Estado de Massachusetts, es ejemplo típico del optimismo del S. XVIII. Consideraba la escuela pública común para niños de todas las clases sociales como promesa de proveer igualdad de oportunidades y de formar una sociedad no afectada por desigualdades sociales ni económicas. La escuela para niños de todos los niveles sociales serviría como "un gran nivelador de las condiciones de los hombres, el fiel de la balanza de la maquinaria social..." "Sería mejor que desarmar a los pobres de su hostilidad hacia los ricos. Evitaría el ser pobre..." (Acta de Hechinger, 1976). Además de ser un nivelador se veía la escuela como instrumento principal para que individuos nacidos en condiciones humildes ascendieran en la escala social. A todo el mundo se le debería dar una oportunidad igual para realizarse y para promocionarse, siempre que demostrasen tener el talento y la energía para continuar adelante. Se asumía que la escuela que selecciona y prepara a los jóvenes para los distintos puestos en la sociedad llevaría a cabo estas funciones con espíritu de justicia e imparcialidad. Su función selectiva estaría estrictamente de acuerdo con los méritos

comprobados y no con el sexo, la raza o la procedencia social. Las grandes diferencias individuales en posición económica, salud y poder que, después de todo, son enormemente conspicuas en una sociedad que ha hecho reales los principios de meritocracia, están reflejando en gran escala las diferencias innatas en habilidad para progresar en la vida. Por esto, en **cierto** sentido, una sociedad meritocrática es una sociedad "sin clases", porque en principio da a cada persona oportunidad igual para llegar a ser próspera e influyente.

La visión liberal de igualdad de oportunidades prevaleció en la mayoría de los países industriales occidentales hasta bien entrada la década de los 60. La rápida expansión de los sistemas educativos en los 50 y 60 se debió a dos circunstancias especiales. El alza del nivel de vida estimuló eso a lo que los economistas se refieren como "una demanda social" por la educación. La concepción de la educación como inversión de capital, con un alto interés que revierte tanto sobre el individuo como sobre la sociedad, justifica que al sector educativo se le haya permitido en los últimos años de la década de los 50 y durante los 60 ver incrementados sus intereses en el doble de lo que habían sido hasta entonces. Derribando las barreras económicas y aumentando el número de puestos disponibles en educación secundaria y superior, aumentando también el número de asistentes a la escuela básica, se crearían las condiciones ideales para implementar la visión de igualdad de oportunidades, donde todo el mundo tuviese acceso a la clase y cantidad de educación adecuada a su capacidad inherente.

*

Los últimos años de la década de los 60 señalaron un giro con respecto a las esperanzas que, en educación, pudieran ser realmente alcanzadas. El poder del sistema escolar formal de servir como "ecualizador" fue puesto en cuestión por estudios participativos llevados a cabo en los años 60 en los

países de la OECD (OECD, 1970). Y lo que es más, la asunción de que mayor igualdad de oportunidades en educación habría traído consigo, desde su albor, igualdad de oportunidades en la vida, resultó ser mucho menos válida de lo que los optimistas habían previsto. En su alocución clave para la Conferencia de la OECD de 1.970 sobre Políticas para el Crecimiento Educativo el Ministro Sueco dijo lo siguiente sobre la educación como promotora del cambio social:

"Es posible que hayamos sido demasiado optimistas, particularmente quizás en lo concerniente al tiempo que lleva conseguir cambios. Por otro lado, es a duras penas posible cambiar la sociedad sólo a través de la educación. Igualar las oportunidades educativas sin de otro modo influenciar las condiciones laborales, la fijación de salarios, etc. llegaría a ser fácilmente, un gesto vacío. Las reformas en política educativa deben ir juntas con las reformas en otros campos: la política del mercado del trabajo, la política económica, la política social, la política fiscal, etc." (OECD, 1.971, p. 69).

Por lo que se refiere a las exaltaciones optimistas formuladas durante el primer Congreso sobre Política Educativa de la OECD celebrado en Washington D.C. en 1.961, Charles Frankel y A.H. Halsey en su sumario del Congreso de 1.970 concluyen:

"Se ha dado demasiado poder al sistema educativo como instrumento para la reforma total de las sociedades que son característicamente jerárquicas en su distribución de oportunidades en la vida, como entre razas, clases, los sexos y como entre las poblaciones metropolitanas/suburbanas y provincianas/rurales. La historia típica de la expansión educativa entre 1.950-1960... en los países de la OECD, puede representarse mediante una gráfica de desigualdad entre las anteriormente mencionadas categorías sociales, que ha variado notablemente hacia arriba sin cambiar su pendiente. En otras

palabras, los cambios relativos no han sufrido materialmente alteración a pesar de la expansión" (Ibíd., p. 14).

En su Prefacio a Husén (1972) el director del CERI James R. Gass señala que las políticas que derivan de la noción de hacer el acceso a las oportunidades formalmente igual, han dado pruebas de tener "un impacto decepcionantemente limitado".

La supervalorización inspirada en el, por lo menos, fracaso parcial de las políticas anteriores debería considerar medidas que fuesen más allá de quitar de la entrada "obstáculos para medidas políticas positivas de compensación y apoyo, con el fin último de alcanzar un resultado social más equitativo" (Op. cit., p. 3).

*

El debate sobre la igualdad de oportunidades en la vida, y particularmente sobre la igualdad de oportunidades en educación, era todavía en los años 60 poco sofisticado. Esto explica el porqué se concebía como una mera cuestión de simple eliminación de obstáculos sociales, económicos y geográficos para acceder a una educación superior. Durante la década siguiente se llegó a un más alto nivel de sofisticación en el debate debido a tres circunstancias:

- (1) Con la publicación del famoso artículo de Jensen (1969) en *The Harvard Educational Review* el problema fundamental de cómo surgen y se desarrollan las diferencias individuales empezó a ser reanalizado y empíricamente estudiado. Benjamín Bloom cuestionó algunas nociones básicas sobre cómo, por ejemplo, se distribuían las diferencias individuales hasta el extremo de considerar tales diferencias como "un punto evanescente" en la organización del trabajo en el aula.
- (2) Se llevaron a cabo importantes estudios sobre cómo las diferencias en la adquisición de educación estaban ligadas a la procedencia socio-cultural y a través de su orientación política inspiraron un

debate que sacó a la luz problemas teóricos y técnicos básicos (Coleman et al., 1966; Plowden, 1967; IEA, 1967-76; Jencks et al., 1972). Merece la pena mencionar aquí los estudios llevados a cabo por Jencks y sus colaboradores sobre el desarrollo de desigualdad de oportunidades en la vida, y las investigaciones internacionales del IEA sobre la relativa importancia del hogar y la escuela en el análisis de las diferencias entre escolares y escuela en lo referente, por ejemplo, a lectura y adquisición científica.

- (3) El mismo concepto de igualdad, haciendo distinción, por ejemplo, entre la igualdad de oportunidades frente a la igualdad de resultados, fue el objeto de un exhaustivo análisis filosófico. Con anterioridad, a finales de los 60, Coleman (1966) fue el único entre los investigadores en el campo de la educación que había intentado clarificar el concepto. Pero posteriormente surgió un debate más elaborado y profundo sobre la igualdad con las contribuciones de John Rawls (1971), Charles Frankel (1973), y otros.

Seguidamente comentaré sobre estos tres aspectos del estado de la cuestión de la igualdad como ahora se concibe.

1. COMO TIENEN LUGAR LAS DIFERENCIAS EN LA ADQUISICION DE EDUCACION.

Durante mucho tiempo se consideró el problema de naturaleza-crianza como una cuestión puramente académica que no tenía repercusión explícita en la política pública. Hasta finales de los 60 la cuestión se trató únicamente en la soledad académica y no causó ninguna explosión emocional como la surgida con la aparición del artículo de Jensen (1969) en *The Harvard Educational Review* o con el artículo de Herrnstein (1971) sobre IQ en *The Atlantic Monthly*

pocos años después.

En 1.958 Anne Anastasi señaló en su discurso para la Asociación Psicológica Americana que la tarea que tenía por delante la investigación en el campo de la herencia-entorno era explorar el **modus operandi** de los factores genéticos y del entorno. Estos factores no pueden concebirse, como hasta ahora han sido concebidos por la mayoría de los investigadores, actuando de un modo adicional. Por el contrario interactúan con una continuidad de directrices. Anastasi cita a Dobzhansky, líder genético, que ha dado avance a una buena ilustración de cómo tiene lugar la interacción. Supongamos que todas las personas con grupo sanguíneo AB son consideradas aristócratas mientras que todas las personas con grupo sanguíneo O son consideradas inferiores y sólo capacitadas para realizar trabajos manuales; en consecuencia los genes del grupo sanguíneo llegarán a ser con el tiempo "determinantes" de cierto tipo de comportamiento. Un ejemplo paralelo del mundo real es el efecto de discriminación contra una clase social particular o un grupo étnico. A la larga esto dará como resultado diferencias grupales que están relacionadas con antecedentes genéticos sin estar causalmente afectadas por ellos.

En el debate sobre factores genéticos versus factores ambientales rara vez han sido consideradas ciertas circunstancias fundamentales. En primer lugar, no hay ninguna indicación de que el comportamiento cognitivo del tipo que se mide con los llamados tests de inteligencia, sea monogénico, determinado únicamente por un solo gen. En segundo lugar apenas se ha comenzado a intentar ligar el material genético, una vez identificado, con el comportamiento cognitivo concreto. En tercer lugar el concepto de "herenciabilidad" que ha jugado un papel importante en el reciente debate no es aplicable a los individuos sino que es, como señala Dobzhansky, una característica de un pueblo, no de un individuo en particular. Las estimaciones de herenciabilidad son en el mejor de los

casos válidas sólo para poblaciones particulares, estudiadas con instrumentos particulares y en particulares momentos. Este es un caso especial del principio general de que la herencia humana no es un estado sino un **proceso**. Y lo que es más, los métodos empleados por Cyril Burt, Arthur Jensen, y otros, que defienden que la mayor parte de las diferencias individuales es atribuible a factores genéticos, afecta solamente a diferencias **individuales** que se estudian en mellizos idénticos, mientras que los políticos están principalmente interesados en diferencias **grupales** que son más fácilmente manipuladas mediante medidas políticas.

La polarización que tuvo lugar en el mundo escolar a principios de la década de los 70 en lo que se refiere a la cuestión herencia-entorno era impensable a fines de los 50. Pero el desarrollo político había añadido nuevas dimensiones de aplicabilidad a un campo de investigación que previamente había sido considerado como consistente en ejercicios bastante solitarios y "puramente" académicos. Los estudios relacionados con la relativa importancia de la herencia y del entorno se suponía daban respuesta a problemas tales como "¿Merece la pena la educación compensatoria?" o "¿Fracasan los niños de los guetos por su inadecuación innata o debido a handicaps sociales?". El caballo de batalla era hasta qué punto el sistema educativo podría rectificar los handicaps sociales en niños de la clase baja o entre minorías raciales.

Durante mucho tiempo muchos científicos sociales han mostrado un optimismo casi eufórico sobre las posibilidades de un sistema de educación masiva avanzada. Robert Faris, en su discurso presidencial a la Asociación Sociológica Americana en 1.961, fue el portavoz de tal optimismo. No es suficiente, dijo, tener "un número limitado de genios en la cumbre de la organización de productividad" (p. 836). Mejorando la sociedad también se mejoran las condiciones que promueven el desarrollo de habilidades. Más tarde

dice que "una sociedad genera sus niveles de habilidad, los límites más altos de lo que es desconocido y distante" y lo mejor de todo, el proceso de adquisición de ese nivel está potencialmente sujeto a un control intencional. El "boom" en la escolarización formal podría ser como un potente instrumento para elevar el nivel de habilidad de la población. La nación estaba en el momento presente "silenciosamente elevándose desde lo más bajo a un importante nivel superior de habilidad general" (p. 838).

La tarea del educador es aportar cambios, que merezcan la pena, en el comportamiento de niños o adultos. Tales cambios se consiguen por medio del entorno y no por medio genético. Puesto que, como ya se ha señalado anteriormente, no ha sido identificado ningún lazo de unión entre genes específicos y comportamiento cognitivo concreto, el conjunto de pruebas de cómo los factores genéticos actúan como freno de los esfuerzos educativos lo sostienen los defensores de la herencia y no los partidarios del entorno. Las influencias ambientales en el desarrollo mental son **las únicas que pueden ser directamente observadas** y medidas con técnicas cada vez más refinadas, desarrolladas en las ciencias del comportamiento. Habiendo sido concretado lo que se ignora después de observadas las influencias del entorno, se podría hacer condicionalmente referencia a sus "partes" como a factores genéticos, una vez que se haya considerado razonablemente el error medido y los factores ambientales teóricamente importantes pero no medidos.

Clarificar el **concepto** de herencia-entorno es de máxima importancia si queremos evitar conclusiones políticas falsas. Nunca estará de más hacer énfasis en que la herencia no es un estado, una especie de punto fijo, sino un proceso. Los componentes hereditarios de una peculiaridad personal, digamos habilidad escolástica, sólo pueden deducirse de un proceso de desarrollo interactivo que no es **directamente observable y/o medible**.

Dobzhansky (1973) intentó encontrar el modo de rellenar el vacío entre la filosofía social y la biología desmenuzando las implicaciones políticas respecto a la igualdad en el tema herencia-entorno. Subraya que igualdad no debe confundirse con identidad. Igualdad es un concepto social y no un concepto biológico.

La igualdad entre varios grupos sociales, raciales y étnicos a menudo se ha confundido con igual representatividad. Durante las últimas décadas exhaustivos trabajos de investigación han descubierto, consistentemente, tremendas diferencias entre las esferas sociales más altas y más bajas respecto a los que han seguido estudios secundarios y universitarios en un grupo de edad determinada. Tales desproporciones justifican ampliamente que se llegue a la hipótesis de que un gran número de jóvenes con talento procedentes de la clase baja no consigan la oportunidad de seguir estudios superiores y por consiguiente pertenezcan a "la habilidad en reserva". Pero por este motivo no se puede saltar inmediatamente a la conclusión de que cualquier desnivel, por pequeño que sea, se deba por entero a la desigualdad de oportunidades. Dobzhansky señala que un modelo de igualdad, de completa representatividad entre clases sociales, implica que **todas** las características cognitivas están determinadas por la procedencia familiar y lanzadas al azar sobre los estratos sociales. Incluso si asumimos que la inteligencia determinada genéticamente está distribuida por igual entre todas las clases sociales, tendríamos aún que considerar los factores "residuales" que causan un cincuenta por ciento de diferencias en la escolarización y que, se ha demostrado están determinados por la procedencia familiar, incluyen factores tales como la educación paterna, el estímulo verbal y el apoyo en la motivación. Los individuos difieren no sólo en su capacidad intelectual sino también en su **habilidad para aprovechar** las oportunidades que se les ofrecen. Hay razones suficientes para dar por hecho que estas

dos capacidades están, hasta cierto punto, condicionadas genéticamente.

La igualdad generalmente se considera en términos del Darwinismo Social como: el derecho de competir, bajo las mismas condiciones, con todos los demás para acceder a través del sistema educativo formal a los distintos puestos en la sociedad. Es decir, todo el mundo debería tener derecho a competir bajo las mismas condiciones. Sin embargo la igualdad también debería concebirse como el derecho de ser tratado de distinto modo según los intereses y las dotes personales. Las distintas capacidades heredadas requieren distintos entornos si se han de desarrollar a satisfacción del individuo. Igualdad de oportunidad, por tanto, no implica identidad en el trato.

2. EL PAPEL LIMITADO DE LA ESCUELA EN LA "ECOLOGIA DE LA EDUCACION".

Hace unos 30-40 años a ambos lados del Atlántico había grandes esperanzas en torno a lo que la escuela pudiera hacer respecto a aquello que Counts (1932) definió como "construir un nuevo orden social". Después de la I Guerra mundial una ola reformista barrió la educación en el mundo industrializado bajo los auspicios de, entre otros, la New Education Fellowship. La Asociación de Educación Progresiva, en la que Counts jugaba un papel importante, esperaba que la escuela asumiese crecientes responsabilidades en la educación de los jóvenes y en crear reformas sociales. Puntos de vista semejantes tenían los políticos que estaban detrás del principal informe de la Comisión Escolar Sueca de 1.946, cargada con una reforma radical del sistema escolar obligatorio en dirección a la integración.

"La principal tarea de la escuela es educar seres humanos democráticos... Sólo por medio de una educación libre puede la escuela sentar los cimientos para el desarrollo de la sociedad mediante el deseo interno y libre de sus ciudada-

nos... La escuela en una sociedad democrática debe... constituir un entorno adecuado para el libre desarrollo de los niños. La individualidad y efectos personales del alumno no sólo deben ser considerados y respetados sino que deben ser el punto de partida para cómo se sitúe la instrucción y educación del niño. El trabajo en la escuela debe ir dirigido a promover un desarrollo libre y armónico de todos los aspectos de la personalidad del alumno, pero debe al mismo tiempo desarrollar lo que es único y especial en él" (SOU, 1948).

Parece útil en este contexto considerar algunas restricciones importantes en lo que la escuela puede hacer. Por tanto haré breve referencia a lo que Lawrence Cremin (1976) llama la "ecología de la educación". En primer lugar la educación no puede identificarse sólo con la escolarización formal. Lo que es más, no hay educación formal en el contexto de otras instituciones educativas, como la familia y mass media, cuyo papel e impacto han cambiado considerablemente en un corto espacio de tiempo. La contribución de la familia a las salidas de la escuela formal ha sido el foco de interés de los investigadores en el campo de la educación y de los políticos a ambos lados del Atlántico desde mediados de los sesenta, cuando se desarrolló la estrategia de la educación compensatoria. (Leichter, 1975) Los padres, los hermanos y compañeros, lo mismo que las iglesias, bibliotecas, los museos, campamentos de verano, las fábricas, emisoras de radio y televisión, están relacionados unos con otros en lo que Cremin llama "configuración de la educación". Las instituciones y configuraciones educativas han de verse en relación unas con otras y con "la gran sociedad que las mantiene y que a su vez está afectada por ellas..." (Op. cit., p. 30). En los últimos pocos años los países industrializados han sufrido profundos cambios en la composición familiar, cambios que han tenido una fuerte repercusión en sus funciones educativas. En primer lugar el número de hijos por familia ha

descendido, cambio que ha sido profundamente drástico a partir de la segunda mitad de los 60, cuando la píldora empezó a hacer impacto. La mayoría de las familias tienen un solo hijo o dos. El número de familias de un solo padre ha aumentado rápidamente y también el número de madres que trabajan fuera del hogar. Por ejemplo, en 1.955 en Estocolmo sólo un 15 por ciento de las madres que vivían con sus esposos y que tenían niños en edad de escuela primaria tenían empleos de horario completo fuera del hogar. Dos décadas más tarde el número había aumentado al 70 por ciento. Familias de tres generaciones casi han desaparecido.

Todos estos cambios en la ecología de la educación implican en ciertos aspectos una mayor amplitud en las tareas de la escuela, pero, en otros aspectos, un estrechamiento de las mismas. Se supone que la escuela cuida de los niños un mayor número de años durante una mayor parte del día. Su función educativa en un sentido amplio ha sido ensanchada. Pero ¿qué pasa con las tareas tradicionales de impartir ciertas habilidades cognitivas: las tres reglas y el conocimiento de orientación?. En relación con otras instituciones su papel ha disminuido. La escuela ya no posee, como era el caso en la sociedad pre-industrial o neo-industrial, el monopolio de impartir ciertas competencias cognitivas. Tiene que competir con otras instituciones, como la mass media. El aprendizaje fuera de la escuela ha ganado en importancia.

Investigaciones llevadas a cabo después de la segunda mitad de la década de los 60 han dado lugar a un vivaz debate sobre si "la escuela implica alguna diferencia". El estudio realizado por Coleman en 1.966 sobre igualdad de oportunidades en educación fue comisionado por el Congreso de los Estados Unidos para evaluar los programas ejecutados para educar a las minorías étnicas y a los minusválidos. El estudio llevado a cabo en Inglaterra por la comisión Plowden (HMSO, 1.967) sobre los escolares de 11 años iba

dirigido a determinar cuáles eran las relativas influencias de la escuela y cuáles las del hogar en el aprendizaje escolar. Jenks (1.972) y sus colaboradores reanalizaron el conjunto de datos de otros trabajos para estudiar el impacto del IQ, la procedencia familiar y la educación formal sobre los ingresos de los adultos. Llegaron a la conclusión de que la escuela tiene una importancia marginal al explicar las diferencias de remuneración de los adultos. Finalmente podríamos citar el estudio realizado por el IEA en unos 20 países con estudiantes de 10, 14 y 18 años.

No voy a discutir aquí los intrincadísimos problemas técnicos con los que uno se encuentra al realizar estudios de esta clase. Baste decir que hay constancia bien probada de que las diferencias individuales en el aprendizaje escolar se encuentran en factores no escolares. La cantidad de variabilidad explicada por tales factores cambia según el área de asignaturas. Así por ejemplo una gran parte de la diferencia en lectura se debe a la procedencia familiar, mientras que en el caso de facilidad para las lenguas extranjeras sólo en pocos casos se debe a la procedencia familiar (Walker, 1.976). Esto, sin embargo, no justifica la conclusión de que la escuela "no implica ninguna diferencia". Evidentemente, dejar aparte la escuela tendría consecuencias catastróficas en una sociedad tan compleja y tecnologizada con sus complicadas interacciones entre la escuela, el hogar y otros agentes dentro del entorno global que constituye la ecología educativa. Cuanto más avanzada la educación de los padres y mayor grado de concienciación sobre los valores de la educación, mayor posibilidad de que sus hijos obtengan ventajas de la instrucción.

A la luz de investigaciones recientes tendremos que reapreciar el papel de la escuela como institución que imparte competencia en relación con otras instituciones, tales como la familia, mass media, y organizaciones voluntarias. Tal reapreciación nos ayudará a comprender la crisis que ha estallado por

la discrepancia entre las expectativas de lo que la escuela debería realizar y lo que de hecho es capaz de realizar.

3. MAS FACETAS EN LA CONCEPCION DE LA IGUALDAD.

Las raíces de la concepción clásica liberal de la igualdad de oportunidades en educación se encuentran en el siglo XVIII con Locke, Helvetius, y el más importante de todos, Juan Jacobo Rousseau. En "**El Contrato Social**" de 1.762 dice que en estado "natural" los hombres nacen iguales con los derechos enmarcados en "la voluntad general". Hay diferencias innatas en las cualidades personales, pero éstas no ponen en peligro la igualdad social en tanto en cuanto la sociedad recompensa a la gente por sus méritos y no por su nacimiento o riqueza. Surge una "aristocracia natural" en la sociedad que disuelve los privilegios que son la base de "la aristocracia artificial", una expresión que significa lo mismo que aristocracia "adscriptiva" en la sociología moderna.

El primer borrador del famoso Preámbulo de la Declaración de Independencia de América de 1.776 fue hecho por Thomas Jefferson. Estaba éste muy influenciado por Helvetius y Rousseau. Cuando él y los otros Padres Fundadores dicen que "todos los hombres son creados iguales" quieren decir que todos nacen con los mismos derechos morales y políticos, pero no que estén dotados con igual capacidad y cualidades. Cuando Jefferson usa la expresión "asistencia natural" quería decir lo mismo que Rousseau, es decir, que ninguna barrera artificial debería obstaculizar que la "aristocracia natural" adquiera el status social que sea apropiado a sus talentos.

El fundador de la escuela pública común en los Estados Unidos, Horacio Mann, sigue la misma tradición. Vio la escuela como instrumento para que una sociedad abierta consiga la justicia social, erradique la pobreza y alcance la igualdad de oportunidad. Con frecuencia se le cita como a quien etiquetó la escuela bajo el nombre de "el Gran

Nivelador". Corrientes de pensamiento similares se encuentran entre muchos de los liberales europeos que luchan por una escuela común básica, que situaría a los jóvenes en el mismo nivel para realizar sus propios talentos.

Muchos liberales concibieron la igualdad de oportunidades en términos de Darwinismo Social. "Todo el mundo en la jungla (o en la sociedad o en la escuela) debía ser tratado de igual modo: un mismo standard, un mismo conjunto de libros, una misma fórmula fiscal para los niños de cualquier lugar, sin distinción de raza, credo o color. El éxito era para los resueltos, los ambiciosos, los brillantes, los fuertes. Los que fracasaban eran los estúpidos o frustrados, pero cualquiera que fuese la razón, el fracaso era responsabilidad del individuo (o quizá de sus padres, pobre chico) pero con toda seguridad no de la escuela o de la sociedad" (Schrag 1.970, p. 70).

Al volver a pensar sobre el problema de la igualdad en los últimos años se ha ampliado la perspectiva de las consecuencias del Darwinismo social. Se formuló la pregunta de si uno no debería también considerar la igualdad de **resultados**, y si éstos eran más importantes que la igualdad de oportunidad inicial. La implicación práctica de esto es que se debería proveer con recursos extras a aquéllos que están social y culturalmente desprovistos. Esta ha sido, por ejemplo, la filosofía tras la que surgieron en los 60 como programas de "educación compensatoria", el más conocido de los cuales ha sido el de Headstart. En su informe al Ministerio de Educación de los Estados Unidos de 1.966, Coleman señala que "la igualdad de oportunidad educativa implica no sólo escuelas "iguales" sino también escuelas igualmente efectivas cuya influencia superaría las diferencias en el punto de partida de los niños procedentes de distintos grupos sociales" (Coleman, 1.966).

La implicación en términos de política que

surgirá al repensar el concepto de igualdad de oportunidad es que no tiene sentido achacar la responsabilidad final del éxito o fracaso escolar al individuo. Uno tiene que cargar con la responsabilidad al **sistema**, al sistema educativo y/o, a fin de cuentas, la sociedad.

DILEMAS PARA LLEGAR A LA IGUALDAD EN EDUCACION

El modo tradicional de concebir la igualdad en educación y de concebir el marco político para alcanzar la igualdad de oportunidad incluye ciertos dilemas que rara vez han sido explicitados.

El dilema fundamental está en el hecho de que el sistema educativo está ahí para crear competencias y por tanto, necesariamente, engendra diferencias. La escuela no puede servir al mismo tiempo como niveladora y como instrumento que establece, refuerza y legitima diferencias. En tanto en cuanto sólo hay un camino aprobado hacia la "fuente de la dignidad" para el que algunos son seleccionados de acuerdo con un *standard* lineal y simple (brillante, mediocre, estúpido), implica que algunos están destinados al fracaso, que se impulsa a las personas a aspirar a algo que son incapaces de alcanzar. Para parafrasear a Orwell: aquéllos que del grupo sean más iguales que los otros tendrán particular ventaja. En una crítica al informe sobre "Juventud" controlado por el Panel of Youth presidido por James Coleman, Martin Trow señala el dilema de diversidad versus igualdad. Ampliando el espectro de las opiniones formales disponibles uno también introduce fuerzas que operan en sentido a la desigualdad. Dice: "...las mismas cualidades que hacen a escuelas especiales atractivas cuando la elección es voluntaria, las hacen inapropiadas cuando la elección es forzada. Visto de otro modo, cuantas más escuelas haya iguales, menos quejas se podrán hacer de que hay una pérdida educativa a consecuencia de una asignación forzada" (pp. 222-223). "Rendirse a la diversidad y a la libre

elección implica asumir que todas las elecciones son igualmente buenas si se hacen con libertad" (p. 224).

El problema de llegar a una igualdad de oportunidades real está en proveer múltiples opciones, basadas en valores diferentes que no estén clasificados en una única dimensión. Hemos empezado a darnos cuenta de que provisiones uniformes dentro de la educación no es la solución para llegar a una sociedad mas igualitaria. Como ha demostrado Dobzhansky: la igualdad en efectivos biológicos apela al pluralismo, no a la identidad, en el trato.

Otro dilema fundamental es el existente entre igualdad y meritocracia. Admito que este se ha agudizado más en la compleja sociedad tecnológica. En primer lugar lo expuso drásticamente Michael Jounz en su diatriba "El ascenso de la Meritocracia".

En su crítica a "Juventud" (School Review, Nov. 1.974) T.H. Fitzgerald expone el caso muy sucintamente:

"Vivimos en un país que ha deseado la igualdad pero que también ha deseado la eficiencia". Hemos creído, de un modo general, en la libertad para el individuo, pero también en el orden y en premiar el mérito. Hemos utilizado las escuelas no sólo como instrumentos para incrementar la igualdad (y por tanto la libertad), sino también como sistema para clasificar, identificar y señalar además de inculcar, los valores apropiados para tales medidas. Una sociedad organizada en torno al principio del mérito (o presumiblemente de ese o aquel) tenderá a acumular las diferencias en oportunidades vitales entre sus ciudadanos. Para ser eficiente, se debe mantener la guardia y funciones sucesivas. Si se ha de distribuir diferencialmente, cualquiera que sea el valor del premio debe disfrutar de legitimidad o mantener un orden estricto para poder tratar con las tensiones resultantes. Ahora somos más conscientes de cómo estos objetivos divergentes y valores incompatibles nos destrozan, pero las escuelas no son más que el terreno de juego para estos encuentros" (p. 34).

El dilema de igualdad-meritocracia penetra en distintos tipos de órdenes económicas y sociales. Emerge con singular fuerza en todos los países altamente industrializados, sean capitalistas o socialistas. En su estudio sobre la venidera sociedad post-industrial, Bell (1.973) preve que va a haber un crecimiento de la meritocracia. El movimiento hacia "la nueva centralización del conocimiento teórico, la primacía de la teoría sobre el empirismo, y la codificación del conocimiento en sistemas abstractos de símbolos, en muchas distintas y variadas circunstancias, significa que la racionalidad y el conocimiento sistematizado, más que la propiedad y el status político, son la base del poder y de la influencia. Bell ve el crecimiento de la tecnología y el incremento de los controles burocráticos, que aumentan la influencia de las élites profesionales y científicas, como rasgos sobresalientes de la sociedad post-industrial.

El dilema igualdad-meritocracia no es solamente el del aumento del poder de la inteligencia educada. No es sólo que la persona con una buena enseñanza llegue a ser la más prestigiosa, la de mayor influencia y la mejor pagada. Hay también una tendencia a que las prerrogativas meritocráticas pasen de una generación a la siguiente.

En el concepto liberal de meritocracia hay un alto grado de movilidad intergeneracional, en el status social, debido a variaciones intra-familiares en cuanto a su capacidad (Herrnstein, 1.973). Entre las clases sociales y de acuerdo con la capacidad innata hay un "justo reflujo". Los que han nacido en circunstancias privilegiadas pero que genéticamente son "regresivos" hacia el medio, también serán regresivos en el status social. Pero, la noción de que las clases sociales se "clasificaran a sí mismas" de acuerdo con la capacidad innata entre dos generaciones, no está basada en ninguna evidencia convincente. En los distintos órdenes sociales uno se encuentra con que aquéllos que "lo hacen" para ascender en

posición (no pocas veces mediante el avance en educación) tienden a pasar sus privilegios a la siguiente generación. En una sociedad donde la herencia de riqueza sea nula o casi nula lo mejor que los padres en posición privilegiada pueden hacer es intentar, con fuerza, apoyar a sus hijos para que consigan acceder a una educación más amplia y atractiva.

*

En la sociedad meritocrática, el traspasar el status adquirido de una generación a la siguiente viene a sustituir a la herencia de los privilegios, característica de la sociedad adcriptiva. Todos los países industriales están muy lejos del "reflujo" generacional de status en el que creen aquéllos que invocan la meritocracia sistemática, basada en el intelecto y en el esfuerzo. La "nueva inteligencia" en países que han alcanzado la independencia recientemente y/o han pasado por un rápido proceso de modernización, cuya punta de lanza es la nueva clase educada, tiene un legítimo interés en preservar los privilegios que con frecuencia se han conseguido con mucho trabajo y sacrificio. Martin Lipset (1.972) llega a la conclusión, después de haber revisado la literatura sobre la movilidad social, de que "los países comunistas más avanzados no han tenido mayor éxito en su empeño en hacer desaparecer todas las barreras que impiden una movilidad social ascendente, que lo han tenido los países avanzados occidentales". Y a pesar de los esfuerzos de muchas sociedades para asegurar que los recursos educativos estén al mismo alcance de todo el mundo, parece que en todas partes, los niños de la clase baja sean incapaces de aprovecharlos al máximo" (p. 106).

*

Desde mi punto de vista hay un elemento intrínseco de meritocracia en el entramado social de la industrialización avanzada. Está en conexión con un gran entrenamiento en campos como la administración, la tecnología, la ciencia y la comunicación.

Durante el periodo de "despliegue" hacia la modernización, la necesidad de rescatar una nueva "inteligencia" hace que el sistema del status social sea de algún modo más fluido. El status adscriptivo determinado por el nacimiento y la procedencia social queda en parte sustituido por el status adquirido para el que la educación llega a ser más y más importante. En sociedades con una educación secundaria universal y en transición hacia una más alta educación de las masas, la educación superior gana en importancia no sólo para adquirir competencias en un puesto de trabajo determinado sino también para mantener el propio poder competitivo en el mercado del trabajo. Basándose, cada vez más, la selección para un puesto de trabajo en certificados y títulos, los mejor educados tendrán mejores oportunidades de ascender en la escala social que los menos educados o, por lo menos, no correrán el mismo riesgo de resbalar. Como resultado de este desarrollo es cada vez mayor la controversia en la cuestión de exámenes y grados.

El impacto que los factores meritocráticos tengan sobre una sociedad depende del valor que va unido al crecimiento económico, como logro imprescindible, y también de cómo vea uno su compatibilidad con los indicadores subjetivos de "calidad de vida". Puesto que el crecimiento económico está tan estrechamente ligado a la utilización eficiente de la moderna tecnología y de las técnicas de gestión, se otorgará, de nuevo, un premio a esas aptitudes que garanticen el éxito en la competición por posiciones de prestigio y alto status social.

La solución al problema de la igualdad está por tanto inseparablemente unida a cómo se resuelva el problema del crecimiento económico.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A. (1958): **Differential Psychology: Individual and Group Differences in Behavior**. New York, Macmillan.
- BELL, D. (1973): **Coming of Post-Industrial Society: A Ventura in Social Forecasting**. New York, Basic Books.
- BLOOM, B.S. (1976): **Human Characteristics and School Learning**. New York, McGraw-Hill Book Company.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966): **Equality of Educational Opportunity**. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- CREMIN, L.A. (1976): **Public Education**. New York, Basic Books.
- CRONBACH, L.J. (1973): Five Decades of Controversy over Mental Testing, in: Charles Frankel (ED.): **Social Science Controversies and Public Policy Decisions**. Paper presented at a conference sponsored by the American Academy of Arts and Sciences, February 16-17, 1.973.
- DOBSHANSKY, T. (1973): **Genetic Diversity and Human Equality**. New York, Basic Books.
- FARIS, R.E.L. (1961): Reflections on the Ability Dimension in Human Society. **American Sociological Review**, 26, Decembre 1.961, 835-843.
- FITZGERALD, T.H. (1974): Youth. **School Review**, Special Issue, November, 1.974.
- FRANKEL, Ch. (1973): The New Egalitarianism and the Old. **Commentary**, 56, N° 3, September 1.973, 54-66.
- HECHINGER, F.M. and G. (1975): **Growing Up in America**. New York, McGraw-Hill Book Company.
- HERRNSTEIN, R. (1971): IQ. **Atlantic Monthly**, 228, N° 3, September, 1.971, 44-64.

- HERRNSTEIN, R. (1973): **IQ in the Meritocracy**. Boston and Toronto: Little, Brown & Co.
- HMSO (1967): **Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)**, vol. I-II (Plowden Report). London, Her Majesty's Stationery Office.
- HUSEN, T. (1976): **Social Influences on Educational Attainment**. Paris, OECD/CERI.
- IEA (1967-1976): **International Studies in Evaluation Series**, volumes I-IX. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, and New York, John Wiley & Sons (Halsted Press).
- JENCKS, Ch. et al. (1972): **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**. New York and London, Basic Books.
- JENSEN, A.R. (1969): How much can we boost IQ and scholastic achievement? **Harvard Educational Review**, 39, No 1, Winter 1.969, 1-123.
- LEICHTER, H. J. (Ed.) (1975): **The Family as Educator**. New York, Teachers College Press.
- LIPSET, S.M. (1972): Social Mobility and Educational Opportunity. **Public Interest**, No 29, Fall 1.972, 90-108.
- OECD (1970): **Group disparities in Educational Participation and Achievement**. Paris, OECD.
- OECD (1971): **Educational Policies for the 1970's** General Report, Conference on Policies for Educational Growth, Paris, June 3-5, 1.970. Paris: OECD.
- PLOWDEN (1967): **Children and Their Primary Schools**. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.
- RAWLS, J. (1971): **A Theory of Justice**. Cambridge, Mass.: Harvard

University Press.

SCHRAG, P. (1970): End of the Impossible Dream. **Saturday Review**. 19th September, 1.970, 68-96.

SOU (1948): **Betänkande med förslag till riktlinjer för detsvenska skolväsendets utveckling, avgivet av 1.946 ars skolkommision** (Report with recommendations about guidelines for the development of the Swedish school system submitted by the 1.946 School Commission). Statens Offentliga Utredningar, SOU 1.948: 27. Stockholm: Government Printing Office.

THURLOW, L.C. (1972): Education and Economic Equality. **Public Interest**. Summer 1.972, N^o 28, 66-81.

WALKER, D.A. (1976): **The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries** (International Studies in Evaluation, Vol. IX). Stockholm and New York: Almqvist & Wiksell International, and Wiley.

YOUNG, M. (1958): **The Rise of the Meritocracy**. London, Penguin.

EDUCACION Y DEMOCRACIA. EL MODELO DEMOCRATICO-POLITICO Y EL MODELO EDUCATIVO

ROGELIO MEDINA RUBIO

Catedrático de la Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCION

*La educación como los demás sistemas de la vida social se ve hoy con frecuencia asaltada por los lenguajes políticos. Así se habla de "democratizar" los centros de enseñanza y de "democratizar" la enseñanza misma. Mas la justificación de tales expresiones no puede derivarse de una tendencia a extrapolar sin más el dominio de lo "político" al ámbito de la educación, sino de lo que es la máxima recomendación de la democracia: la convicción de que en ella se realizan **altos valores humanos**, escasamente atendidos en otros sistemas políticos, cuando no totalmente ignorados.*

Pero ocurre que el mejor modo de conseguir lo que se pretende con la utilización de aquellas expresiones, sería insistir en esos altos valores humanos, que posibilita la democracia, como una de las metas más necesarias e importantes -no hay por qué decir suprema- de la educación. Si no obstante se quiere destacar el mérito de la democracia al encarnar en ella esos valores, lo cual será un motivo suficiente y atendible para utilizar tales expresiones, convendrá evitar que puedan acogerse a ellas dislates o discutibles tendencias pedagógicas que serían un abuso de la democracia. Limpiar a la democracia de los abusos que puedan pretender justificarse en su nombre, es el mejor servicio que a la democracia puede hacerse. Y a ello aspira este trabajo, tratando

de investigar cuáles son los **fundamentos racionales** de la democratización de la enseñanza para así detectar cuáles serán los **usos** y cuáles los **abusos** de ésta que convendrá evitar en beneficio de la educación y aun de la democracia misma.

Presupuesto pues de que partimos es que, en efecto, la democracia encarna altos valores humanos que hay que asumir en la educación, y no sólo -aunque también- por motivos estrictamente políticos.

La copulación del binomio Educación-Democracia la estructuraremos, para nuestro fin, del siguiente modo:

1. *Introducción.*
 2. *Plurivalencia de la expresión "democratización de la enseñanza".*
 3. *El modelo político de la democracia en la Teoría del Estado.*
 4. *El modelo educativo diferenciado del modelo democrático-político.*
 5. *Relación de ejemplaridad del modelo político-democrático respecto del modelo educativo-democrático.*
 6. *La educación, ¿presupuesto necesario y/o suficiente de la democracia?.*
 7. *El condicionamiento de la educación por los principios estructurantes del modelo democrático-político.*
 8. *La tensión autoridad-obediencia-libertad en el modelo democrático político y en el modelo educativo.*
- 2. PLURIVALENCIA DE LA EXPRESION "DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA".**

La expresión "democratización de la enseñanza" es plurivalente. Y ello por diversas razones.

2.1 En primer término, porque la misma democracia ha llegado a ser un término equívoco. En el mundo antiguo y en el medioevo existieron diversas concepciones de la democracia (en Herodoto, en Protágoras y Calicles; en Platón y Aristóteles; en San Agustín, Santo Tomás, en Occam, en Marsilio de Padua, en Vitoria, en Suárez) (1)...; aunque todas se enucleaban en torno a un sentido primordial de la palabra que era el mismo con que apareció originariamente en Herodoto: "El gobierno del pueblo ante todo lleva el nombre que más atrae: igualdad de derechos. En segundo lugar, no acarrea ninguno de los males que origina el monarca: cubre las magistraturas por elección, rinde cuentas del poder ejercido, somete al pueblo todas las deliberaciones" (2).

En los tiempos modernos, sobre todo a partir del siglo XIX, se aplicará a los más variados y aun contrarios sistemas políticos. El "adamismo" con el que Descartes inaugura el pensamiento moderno, abre un proceso de racionalización consistente en que al haber llegado a reconocer un alto valor a la democracia, ningún sistema político quiere renunciar a tan bella palabra y todos se las ingeniarán para destacar ciertos rasgos que les permitan presentarse como formas de democracia. Aplicada a la enseñanza tal expresión puede entenderse:

a) Ya como concreción de la **"educación cívica"** que convenía dar en países que habían instaurado la democracia como el mejor sistema de gobierno (E.E.U.U., Inglaterra..., desde mediados del siglo XIX).

b) Ya, por influencia russoniana, como **sucedáneo del substrato cristiano** que hasta entonces había sido aceptado por todos -al menos implícitamente- como fundamento común presupuesto por las más diversas tendencias pedagógicas. Se trataba en realidad de una expresión extrema o secuela del

proceso de laicificación. La desaparición de la "Religión" como materia de enseñanza no bastó; había que arrancar los fines y valores educativos de su contexto tradicional -que era religioso- y la democracia se ofrecía como el seno en que podían encuadrarse los fines y valores de la educación laica, poco distintos, inicialmente, de los tradicionales, pero eso sí desarraigados ya de su contexto religioso. La separación de la Iglesia y del Estado, etapa decisiva en la laicificación, desembocó en la proclama de que había que liberalizar la enseñanza y democratizarla. La liberalización por puramente negativa no bastaba y cedió el paso a la democratización que contiene ya un programa positivo de fines y valores a que debe servir la educación laica (3).

2.2 También la plurivalencia de la expresión "democratización de la enseñanza", procede de los diversos ámbitos de aplicación:

a) Por razón de sujetos

- Sólo referido a los educandos o a los educadores y a sus relaciones entre sí.
- Bien a la comunidad integral de los educandos y de los educadores.

b) En cuanto a su función en el proceso educativo, puede ser entendida

- Solo como fin (educar para la democracia)
- También como medio (educar por o mediante la democracia).

c) Por los presupuestos o el entorno conceptual de la democracia.

- Ya dentro de determinados presupuestos morales y/o religiosos.
- Ya sin ellos o al margen de ellos.

d) Por el diverso alcance de las expresiones utilizadas. No tiene por qué ser lo mismo hablar de:

- Democratizar la enseñanza.

- Democratizar los centros de enseñanza.

La superación de estos cuatro motivos más concretos de plurivalencia se consigue si, planteando con rigor el problema, advertimos la convergencia de todos ellos en unas ciertas soluciones presupuestas a estos dos problemas:

- . El de las relaciones entre "modelo democrático-político" y "modelo democrático-educativo", en primer término.
- . Y el de las relaciones autoridad-obediencia-libertad en la educación, después.

El planteamiento conveniente del primer problema parte de advertir que el estudio de las vinculaciones modelo democrático, -político- modelo democrático-educativo (Democracia-Educación), se bifurca en dos grandes temas cuyo estudio corresponde a saberes científicos distintos:

- . Uno extrínseco a la educación misma, el de cómo insertar ésta y los centros docentes, considerados institucionalmente, dentro de la estructura total de una sociedad política organizada democráticamente. Es una cuestión cuyo análisis corresponde esencialmente a la **Teoría política**, y que por ello no va a ser objeto de preocupación de este trabajo.
- . Otro, intrínseco a la educación, el de cómo plasmar en ésta los "valores democráticos", no ya sólo como **fin** a obtener mediante el desarrollo conveniente del proceso educacional, sino además -para más eficazmente conseguir ese fin- como recurso metodológico de adaptación de las **estructuras educativas** mismas al modelo estructural de una sociedad democrática.

En esta última consideración, la democracia, que es de suyo una estructuración política típica (como vamos a ver), se toma como un **modelo estructural** que se supone puede ser también

aplicado a la estructuración de ámbitos o materias no estrictamente o de suyo políticas: a la educación en nuestro caso.

Se trata, pues, de un caso de **causalidad ejemplar** y, como tal, su estudio puede y debe hacerse a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué **posibilidades** de aplicación al ámbito educacional ofrece de suyo el modelo democrático-político?
- ¿Qué **condicionamientos** impone a tal aplicación la estructura esencial del proceso educativo?

3. EL MODELO POLITICO DE LA DEMOCRACIA EN LA TEORIA DEL ESTADO

El modelo democrático-político, tan universalmente estimado, posee, sin embargo, como es sabido, un contenido abusivamente amplificado que ha llegado a convertirse en uno de los conceptos más ambiguos de la Teoría del Estado. Si por una parte es un término apropiado por los más diferentes sistemas políticos, de modo que un informe de la UNESCO ha podido por eso decir que: "...por primera vez en la historia del mundo los políticos profesionales y los pensadores políticos están de acuerdo en acentuar el elemento democrático en las instituciones que defienden o en las teorías que propugnan" (4); por otro lado, al integrar en el concepto de democracia otros valores más amplios que desde los programas políticos se han considerado deseables, se ha engendrado una de las confusiones conceptuales más graves para su debida disección y clarificación. No se puede por eso esperar a que pueda haber una definición inequívoca o incontrovertida del término democracia, ya que es difícil separarla del sistema de valores en que se realiza y del componente ideológico que la envuelve.

Mas si nos atenemos a la evolución histórica de la democracia y a los fundamentos característicos del régimen democrático liberal (algunos aparecidos en los

inicios de su desarrollo histórico, otros fruto de los acontecimientos sociales y económicos de las revoluciones modernas), sí podemos obtener una serie de **elementos constitutivos comunes** que merecen ser destacados en la democracia como planteamiento adecuado para nuestro propósito de analizar las implicaciones de la copulación democracia y educación.

Analizaremos los elementos constitutivos del régimen democrático-político y verificaremos, después, unas consideraciones críticas en su relación con la educación.

La democracia es ante todo un modelo político, es decir, cierta estructuración de la sociedad política que -pese a las múltiples variantes con que puede realizarse de hecho-, contiene ciertos rasgos constantes que la constituyen en una estructuración típica, en un **modelo de organización política**.

a) La democracia es básicamente un principio de legitimidad del poder político, un tipo de formación de la voluntad estatal basado en la soberanía popular. Se puede decir que el **deber ser** de la democracia está contenido en su propio significado literal de "poder del pueblo". Aunque las formas de realización de este principio sean diversas y discutidas, se delimita, frente a otras formas de legitimación de la dominación en el sentido de que no debe existir ninguna instancia política, que no sea el pueblo, la que detente la decisión última sobre el imperio de la ley bajo la cual el pueblo desea vivir.

"La democracia en el pensamiento contemporáneo tiende a ser, por un lado, el modelo a través del cual la sociedad humana, con técnicas racionales, puede autocontrolar las relaciones sociales; y, por otro, el ámbito institucional en que los valores de las diversas fuerzas sociales llegan de hecho a valer en competición pacífica. El acento se ha trasladado del gobierno al pueblo, al problema del poder y en consecuencia al constitucionalismo sin el que la democracia no es posible" (5). Es decir, que aquello en lo que formalmente

consiste "el bien común", como aspiración de toda sociedad política, reside en el pueblo o en sus representantes legítimos a través de un acto expreso de voluntad política (6). Si el bien común es la meta de la sociedad política, meta que el individuo no puede alcanzar solo sino en relación con los demás, es lógico que corresponda a la sociedad la potestad de darse las normas para el logro de aquel fin.

- b) Es esencial a la democracia, también, el **principio de igualdad de derechos** en lo que atañe a la intervención y participación en los procesos de formación de la voluntad política. Igualdad que conforme a la esencia democrática se estructura en cuatro vertientes: igualdad ante la ley, igualdad en las cotas de ejercicio de poder, igualdad de sufragio e igualdad en las opciones sociales (7).
- c) La democracia reclama, por otra parte, el reconocimiento y protección del **principio de libertad**, al menos de aquellas libertades que el pueblo precisa para la libre formación de la voluntad política. La libertad democrática supone el reconocimiento constitucional de garantías a los ciudadanos de no verse privados, por medio de la ilegalidad o de la arbitrariedad, del derecho fundamental a la libre formación de la opinión en las decisiones políticas.
- d) Elemento constitutivo de la democracia es, finalmente, la existencia de **instituciones de participación** con arreglo a aquellos principios, que permitan de un modo directo, plebiscitario o representativo (8), transformar "la voluntad esencial" del pueblo en decisiones vinculantes de bien común, a través de "la voluntad reflexiva" de sus representantes, y de las leyes en que esa voluntad se concrete. Las democracias modernas basan la participación en la **representación**, lo que supone más que un sistema de autogobierno un sistema de limitación y control en el gobierno.

La **especificidad** del modelo democrático-político consiste, pues, en un cierto modo de concebir la **autoridad** -que por tratarse de una sociedad política habrá de ser soberana-, su origen, su ejercicio, el acceso a ella y participación en ella de los diversos elementos sociales. Se introduce la soberanía social y se deriva de ésta la soberanía política; y en esa soberanía social se afirma la "igualdad" de todos los ciudadanos, y se limita la soberanía política mediante la división de poderes y la renovación por "elecciones", además de la limitación originaria resultante de ejercerse la soberanía política en nombre de la soberanía social. Por otro lado, el ámbito de "lo político" no es omnicomprensivo, sino que viene definido (o delimitado) por el servicio al "bien común" propio de este tipo de sociedad; "lo político" es sólo una estructura útil o instrumento para el logro de ese bien común. Negativamente se delimita por la conjunción de diversos criterios que nos permiten establecer a qué no puede extenderse lo político sin abuso de su marco propio. Lo político no puede extenderse a cuestiones de **verdad** o **falsedad**; ni a la **bondad** o **malicia moral** de las acciones, ni a la **intimidad** o aspectos del comportamiento humano que, al no traducirse en una **conducta externa**, no pueden influir en el bien común de la sociedad; tampoco a lo que es **propio** de las sociedades inferiores en ella integradas y anteriores a ella, al menos sin una delegación por parte de tales sociedades.

La democracia -como toda forma política- es, con el ingrediente de aquellos principios, instrumento útil (concedemos que el más útil) para lograr su propio fin, es decir, el "bien común" de la sociedad política; pero, ¿se sigue de ahí que también lo sea para el logro del fin propio de la educación que es el bien de la persona humana dentro del cual aquél otro es solo un componente o un aspecto parcial de él?.

La extrapolación del modelo democrático-político a otros campos no formalmente políticos -como el educativo- implica para no ser arbitraria no sólo no

olvidar su dimensión neta de **forma política** sino no sobrepasar, pues, el ámbito propio de "lo político" (el bien común) a que antes se hacía referencia, so pena de invocar la democracia para justificar un abuso de ella, que podría incluso llegar a ser tiranía (9). Mas si la democracia, por ser una **forma política**, no puede radicalmente extenderse a cuestiones de verdad o falsedad, de bondad moral y a la intimidad o aspectos del comportamiento humano, como decíamos antes, a la educación, sin embargo, sí corresponde y debe extenderse a esos campos, al desbordar ampliamente el modelo democrático-político.

4. EL MODELO EDUCATIVO DIFERENCIADO DEL MODELO DEMOCRÁTICO-POLÍTICO.

Hemos observado ciertas condiciones que deberán cumplirse en la transposición del modelo político a la educación, si la transposición se llegara a comprobar que es posible. Tales condiciones las hemos hallado ahondando en la naturaleza del mismo modelo democrático-político; pero obviamente hemos de preguntarnos ahora si esas condiciones satisfacen plenamente las exigencias de lo educativo -reducido a sus líneas más típicas, esenciales de modelo- o si hay que añadir otras. Tal consideración, por otra parte, puede abrirnos el camino para advertir cómo el modelo democrático-político puede incidir en el campo educativo.

El modelo educativo se caracteriza por su **integridad**, por su **complitud**, por cuanto ha de atender al perfeccionamiento de la esencia del hombre, al despliegue de todas las aptitudes y posibilidades de cada hombre. Si alguna manifestación de la vida del hombre (no sólo pues la política) no fuese atendida por el proceso educativo, éste sería radicalmente incompleto, defectuoso, deficiente en su entidad. Y ello en función de las condiciones peculiares de la existencia real de cada uno. La educación se convierte en un proceso de ayuda para la realización

personal desde una situación determinada. Como tal proceso de desarrollo de todas las posibilidades personales, como principio consistente de actividad, comprende la perfección de todas las connotaciones de la naturaleza humana (intelectuales, morales, estéticas, técnicas y religiosas), la satisfacción de todas las exigencias de la vida (biológicas y psicológicas) y en todos los ámbitos de la humana convivencia (familiares, sociales, políticos, profesionales), en coherencia con unos fines exigidos por la naturaleza humana, la vida en comunidad y la persona singular (10).

La disparidad del modelo educativo, así entendido, respecto del modelo político resulta clara, por cuanto:

- . Son distintos los **fines** a que sirven uno y otro modelo; el bien común en el modelo democrático-político; el perfeccionamiento integral del ser humano en el modelo de educación (11).
- . Es distinta la **naturaleza** de la relación educativa, que es de suyo formalmente interpersonal y no "social". Es "social" sólo por analogía, en cuanto se realiza en un medio social que la condiciona y la integra en él; incide sobre el medio social, es decir, tiene unas consecuencias también sociales y subordina, aunque sólo parcialmente, sus fines a los sociales. Sólo desde esta perspectiva, y en el ámbito de aquel contenido, puede hablarse de una **comunidad educativa** como forma de sociedad, en cuanto educador y educando asumen los fines sociales y la integración en su sociedad.
- . La **relación educativa**, a diferencia de la relación social y política, es **mutua, dispar y no reversible**. Mutua, porque su término pasa a ser a su vez sujeto de una nueva relación respecto al anterior sujeto; dispar, porque aun siendo mutua no es del mismo tipo o signo en los dos sentidos; no reversible, por cuanto el educador siempre será tal respecto de determinado educando. La relación social

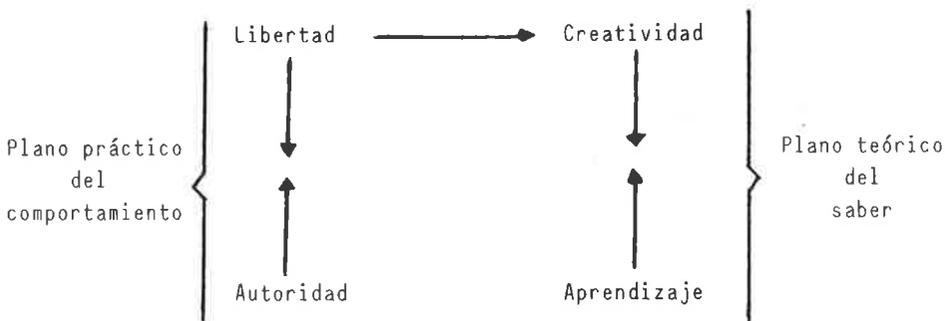
del modelo político no reúne todos esos caracteres; en una sociedad democrática, incluso la relación de gobernante a ciudadano admite cierta reversibilidad por cuanto sólo temporalmente se ostentan las funciones de gobierno.

La consistencia del modelo educativo, cuya diferencia del modelo democrático-político ya es clara, viene por lo demás reforzada si la reducimos a sus rasgos esenciales, caracterizados:

a) Por un cierto modo de **organizar las relaciones educador-educando**; modo en el que siempre habrá y deberá haber alguna influencia por vía de "autoridad" del educador sobre el educando, cuyo recto ejercicio, por lo demás, para una auténtica formación, sólo se logrará suscitando, por parte del educador, en el educando, junto con la actitud de obediencia, la iniciativa personal y el conveniente ejercicio de la libertad.

La tensión autoridad-libertad es ineliminable en la relación educativa. Y en tanto en cuanto la aplicación del modelo democrático se haga tratando de eliminar uno de los términos, la influencia por vía de "autoridad", se estará adulterando esencialmente la auténtica relación educativa.

b) Por un cierto modo de **organizar los medios educativos** - los métodos, etc.- también desde esta perspectiva cualquiera que sea el modo de organizar esos medios aparecerá una tensión estructurante, y por ello ineliminable, que ahora se da entre **aprendizaje inducido y creatividad**. Los términos de esta tensión son reducibles a los de la anterior si se toman analógicamente:



Aunque estamos refiriendo, especialmente, el modo de organizar las relaciones educando-educador al plano práctico y la organización de los medios educativos al plano teórico, por ser los planos en los que cada uno tiene su aplicación más clara, cualquiera de ellos puede extenderse a los dos planos. Mas tal extensión que se hace analógicamente, para no inducir a torcidas interpretaciones, exige se haga según una analogía conveniente y no según otra o incluso sin introducir analogía alguna. Así supuesto que la "creatividad" -cuyos valores en el plano del saber intelectual son bien conocidos- se aplicara sin más al comportamiento, pondríamos en peligro las bases mismas de toda moral. Este es uno de los resultados que una aplicación del modelo democrático inconvenientemente hecha en este plano podría producir.

- c) Por un cierto modo de **organizar la convivencia de los alumnos entre sí**. Parecería que en este plano la aplicación del modelo político podría ser tan fácil y habría de ser tan rigurosamente exacta que se tratara sólo de realizar al pie de la letra el modelo democrático en la parcial masa de población comprendida en un agrupamiento de alumnos. Convivencia es ésta de que hablamos y convivencia es también la que encontramos en la sociedad política cuya organización trata de conseguir la democracia, según su peculiar modelo de lo que

debe ser la convivencia. Mas cuando en relación con la sociedad política se habla de convivencia, se toma el término antonomásticamente y se hace referencia a la que se realiza entre ciudadanos con plenitud de derechos, mientras que los educandos son por definición sujetos en vías de maduración. Tal diferencia cualitativa elemental actuará, cuando menos, como un condicionamiento que obligará a seleccionar y adoptar los modos democráticos de la convivencia política cuando se trata de transferirlos a los educandos. Estos están en fase de formación; no tienen pleno desarrollo de razón, ni por ello de libertad (de ahí que quede fuera el caso de la Universidad y que estructuras válidas en la Universidad no puedan copiarse en educación general básica y en enseñanza media). Además, al no ser la "relación educativa" de suyo una "relación social", cabe que un grupo de educandos no constituyan una sociedad; cada uno puede tender al fin propio de su personal educación sin más; entonces todos tendrían el mismo fin pero no un fin común. Superar ese estadio consiguiendo que todos colaboren (lo cual equivale a que el fin mismo llegue a ser en algún sentido fin común), es una exigencia formulable en nombre de principios pedagógicos, no sólo en cuanto al hecho mismo sino también en cuanto al modo de tal colaboración. Exigirlo, pues, en nombre de actitudes democráticas, es válido; pero no es nada original, sino mero refuerzo de exigencias pedagógicas. La actitud democrática de quien arbitre el modo de tal "colaboración" y de la consiguiente convivencia, podrá matizar, es decir, introducir variantes pedagógicamente importantes para formar a su vez en el educando actitudes democráticas.

La inserción del "modelo democrático" en este estrato de la educación queda así fundamentada, pero a la vez delimitada. Puede darse esa inserción, pero no arbitraria ni omnímodamente, en cuanto a todos los aspectos; sólo en tanto en

cuanto conviene con exigencias pedagógicas, que ella refuerza y matiza, la democracia se ofrecerá como modelo válido en la estructuración de una comunidad educativa.

5. RELACION DE EJEMPLARIDAD DEL MODELO POLITICO-DEMOCRATICO RESPECTO DEL MODELO EDUCATIVO-DEMOCRATICO.

La relación de ejemplaridad del modelo político-democrático respecto del modelo educativo, que en lo anterior se nos va perfilando, se precisa y sistematiza últimamente a través de algunas reflexiones sobre la naturaleza de tal ejemplaridad. Veamos algunas:

- a) En primer lugar no se trata sólo de **una** relación sino de **muchas**. De distinto modo cabe hablar y realizar tal ejemplaridad en los diversos ámbitos o estratos educacionales que hemos distinguido.
- b) El modelo político nunca, ni en cuanto a nada, es aplicable **directa** e **inmediatamente** a la acción educativa. Por los condicionamientos de la acción educativa, siempre será necesario introducir la mediación de un "modelo educativo". Olvidarlo sería ignorancia o mala fé, que en todo caso desembocaría en desaciertos, a veces peligrosos (12). Por ejemplo: quien fundándose en los valores del pluralismo político tratase de aplicar en la enseñanza o en la educación moral parecido pluralismo, dañaría gravemente la educación del alumno; lo haría caer en el escepticismo o en el caos, en cuanto a los saberes teóricos, o en el amoralismo o en la anarquía, en lo moral.
- c) La calificación "democrática" aplicada conjuntamente a lo político y a la educación es un concepto **análogo** y no unívoco. Tal es la razón última de que lo político-democrático no pueda aplicarse a la educación tan exactamente.
- d) El **modelo pedagógico-democrático**, que hemos visto

es distinto e intermedio entre el modelo democrático-político y la acción educativa, permite unificar los dos aspectos presentados hasta ahora como disociados: educar para la democracia -como fin-, y educar democráticamente -como medio-. El agente que obra racionalmente no sólo obra siempre por un fin sino que obra siempre también según un modelo; pues la misma realidad que, al ser captada como bien, atrae y mueve como fin, luego, cuando se pasa a la acción tendente al logro de tal fin, dirigirá al agente como **ejemplar** o modelo. Ahora bien, el llamado modelo político puede actuar como **fin** a que tiende la educación pero no como **ejemplar** de ésta: es el "modelo educativo democrático" el que a la vez puede ser **fin** y **ejemplar**. El "modelo político" es sólo un fin remoto que ha de obtenerse mediante o a través del modelo educativo. El estudio filosófico de cuándo el "fin" es a la vez "ejemplar" y cuándo no puede serlo inmediatamente sino que es necesaria una mediación, permitiría profundizar adecuadamente en esta relación y distinguir más profundamente la naturaleza del modelo democrático-político del modelo educativo-democrático. Ahora bien, desde el momento que el carácter democrático está presente como **fin** en la acción educativa, ya no es preciso que también matice los **medios** de suerte que cada uno de ellos esté estructurado democráticamente; el educador deberá utilizarlos de modo que a través de ellos se obtenga el fin democrático y esto bastará. Caer en la cuenta de ello es el modo más seguro para evitar los malos usos de lo "democrático" en lo "educativo" (13).

Cuanto queda, después de la anterior depuración, es mucho y vamos a detallarlo para evitar la impresión de que la actitud inspiradora de este estudio pudiera parecer renuente respecto a la "democratización de la enseñanza", cuando en realidad se tiende a evitar sus abusos, que tanto daño harían a la educación y a la democracia misma:

a) El concepto constitucional de democracia permite extraer unos **marcos** en los que ha de realizarse la educación, de acuerdo con la caracterización operativa que dábamos de la misma: el marco de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. A ese marco se refiere el art. 1.1 de la Constitución española de 1.978.

b) Queda salvaguardado el carácter democrático de la **educación cívica** que debe darse a todo ciudadano, aspecto que se identifica con el de la "educación para la democracia" (como fin) y que es el único recogido en nuestra Constitución (apartado 2 del art. 27). Reparemos en cómo expresamente la Constitución alude en él, a la democracia como objeto o fin, y no como modelo en lo educativo. Por eso hay una "educación para la democracia" que no abarca todo el ámbito educativo, sino que es una parcela comúnmente conocida como "educación cívica". Exorbitar tal educación cívica en nombre de la democracia sería desviar ésta hacia vías totalitarias, por paradójico que parezca (14).

La educación cívica es aquella dimensión de la educación que tiene como fin formar la conciencia cívica en el sentido de conjunto de conocimientos, sentimientos, tendencias y hábitos tendentes a formar al ciudadano y que le aseguran la participación responsable -de todos- en el ordenamiento social y jurídico. Se identifica con la educación social y con la educación política, aunque la primera subraya la formación de hábitos y la segunda la capacitación para el ejercicio del poder (15).

c) Queda abierta la posibilidad de arbitrar **métodos** educativos y **estructuras organizativas** modélicamente inspiradas en el "modelo político-democrático", siempre que se respeten las exigencias impuestas por la naturaleza del proceso educativo, tanto pedagógicas como didácticas.

Se trataría -sirva como receta práctica- o

bien de seleccionar, entre los que son pedagógicamente atendibles, aquéllos que ofrecen además cierta ejemplaridad democrática (que siempre será puramente analógica), o bien de arbitrar modelos democráticos (siempre sólo analógicos, repito) y seleccionar aquéllos que además son pedagógicamente atendibles.

A su vez la educación es un **condicionamiento propicio** para la fortaleza de la estructura democrático-política. Cómo, con qué sentido y, con qué alcance pueden influirse ambos modelos es otro motivo de reflexión a tener en cuenta en la vinculación de los conceptos que nos ocupa. Y nos quedan, de acuerdo con el plan propuesto, otros criterios que nos facilitan la realización de lo anterior y nos permiten rechazar los abusos, modo óptimo de defender la educación y la democracia auténticas.

Aplicarlos al estudio del problema más candente, que sin duda es el de **autoridad-o-bediencia** y **libertad**, constituye un motivo de suficiente complejidad e importancia para centrar en él las reflexiones contenidas en el apartado 8 de este estudio.

6. LA EDUCACION, ¿PRESUPUESTO NECESARIO Y/O SUFICIENTE DE LA DEMOCRACIA?

La realidad es que por parte de la Ciencia política y de las Ciencias de la Educación no ha sido realizado el análisis preciso de los presupuestos o condiciones sociales, psicológicas y educativas de los que dependa el funcionamiento del modelo democrático-político.

Se vincula en ocasiones las condiciones de la democracia con determinados factores directamente relacionados con la educación; concretamente, se vincula la fortaleza de esa democracia:

. a estadios de desarrollo socio-económico. Lipset considera que "cuanto más bienestar económico

exista en una nación, mayores son las posibilidades de que en ella se afiance la democracia" (16).

- al nivel de educación, y más específicamente a la alfabetización. "Se ha encontrado, dice Sartori, una acentuada correlación positiva entre la estabilidad democrática y el grado de educación" (17).
- a "estructuras intermedias", es decir, a una infraestructura de grupos y asociaciones con madurez cultural capaces de autogobierno (Eckstein) (18).

Si estas hipótesis se verifican a través de índices usuales de desarrollo económico, de población alfabetizada, y de organismos o instituciones con capacidad de autogobierno, se puede llegar, efectivamente, a la conclusión de que la riqueza media, el grado de industrialización, el nivel de educación y de constitución de grupos independientes y de asociaciones, son superiores en los países más democráticos (19). Sin embargo, la atención a casos singulares más que a la mensurabilidad estadística, nos advierte que la correlación entre democracia y aquellos factores relacionados con la educación es escasa. Aparte de que una correlación no es una relación causal, aun aceptando que exista esa relación causal entre democracia y aquellos factores relacionados con la educación, debería demostrarse aún si un país es democrático a causa de su alto nivel educativo o tiene altas cotas de educación precisamente por ser democrático.

Parece obvio que en países de democracia avanzada un sistema de valores igualitario y unos altos niveles de educación son aspectos que indefectiblemente acompañan al buen funcionamiento de la democracia; mas no es este el caso de los países de democracia inicial, que advienen a ella con gobiernos constitucionales democráticos antes que la misma prosperidad y la educación generalizada. Es decir, que en el despliegue de una democracia normal la educación puede ser considerada más como una conse-

cuencia o **condición propicia** de ese despliegue que como un antecedente o condición necesaria y suficiente de él. La pregunta pendiente de contestación todavía en el campo de la investigación es la determinación del nivel de democratización en la vida de un país que no es posible alcanzar sin la satisfacción de ciertas condiciones de funcionamiento del sistema educativo. Pues las afirmaciones contundentes que vimos anteriormente de Lipset, y las de Almond y Coleman, entre otros, son vulnerables a objeciones que las relativizan, así:

- . Las estadísticas en las que fundamentan sus tesis son estadísticas sesgadas en el sentido de que se circunscriben a variables susceptibles de cuantificación, eliminando otras a las que no resulta fácilmente aplicable el criterio de la mensurabilidad.
- . Las mismas estadísticas aunque referidas a variables cuantificadas parten de categorías imprecisamente delimitadas. Cuando se acentúa la correlación positiva existente entre la estabilidad democrática y el grado de educación, no se define claramente a qué tipo de educación se hace referencia: si a la alfabetización tecnológica que en sí misma no supone más que una mayor vulneración a ciertos medios de comunicación social, con la consiguiente exposición a fenómenos de manipulación, o a la "educación liberal" entendida como el cultivo de unos valores liberales y democráticos.

Tal vez la hipótesis de trabajo que nos sugieren las consideraciones precedentes sea que no existe una asociación causal educación-democracia, sino que es preciso tener en cuenta en la fortaleza de ésta una serie de factores que la propician en una secuencia aún no claramente determinada. En ocasiones, factores objetivos como la educación o la economía tienen menos relevancia en la iniciación de la democracia, que la existencia, por ejemplo, de un liderazgo aceptado y eficiente, o que la misma capacidad de canalización

de unas expectativas sociales por unos mecanismos democráticos embrionarios.

Mas la **libertad** y la **igualdad** sociales requeridas por la democracia como ingredientes esenciales de su funcionamiento, para que no se conviertan en declaraciones puramente formales o en utopías en los grandes Estados industrializados modernos, al servicio de procesos políticos unilaterales a causa de una deficiente preparación de los ciudadanos que les impida reconocer sus legítimos intereses y derechos, descansa sobre la premisa de que el desarrollo de las personas, por la educación, hasta convertirse en seres emancipados capaces de autodeterminarse, constituye **la más sólida garantía y condición de legitimación** del sistema político-democrático.

Especialmente relevante es esta premisa legitimadora del sistema democrático, por parte de la educación, cuando en los Estados modernos las formas directivas de participación-ciudadana en el gobierno de los asuntos públicos han de verse sustituidas, ante la imposibilidad de la democracia directa, por organizaciones representativas, más o menos abiertas ("democracia de partidos" y "democracia pluralista de intereses") que han de vertir y transformar en decisiones políticas las voluntades de los ciudadanos con la consiguiente reducción del papel políticamente activo de éstos. En la medida en que la masa de los ciudadanos se enfrente, sin el debido sentido crítico, y con actitud amorfa, a los procesos de decisión políticos (elecciones, ratificaciones de acuerdos, afirmación y movilización de intereses), las organizaciones políticas procederán a la autonomización, a la oligarquía de intereses y al fortalecimiento, con ello, de la apatía política ciudadana, es decir, al encubrimiento y destrucción de las bases mismas de la democracia.

Si, como se ha dicho, "el desafío que la concentración del poder, la burocratización y la tecnocratización lanzan a una teoría de la democracia de cualquier cuño, es un fenómeno a la vista que

hace que aumente más que nunca la separación entre el concepto y la realidad a interpretar por medio de él" (20), la educación es el antídoto necesario a tal desafío.

Desde otra perspectiva se justifica el condicionamiento educativo de la democracia. Kelsen y Sampag han señalado que la democracia estriba en el relativismo, por cuanto al llevar en su seno opiniones encontradas y diversas con idénticas posibilidades de desarrollo y de actuación desde el poder, excluye "a priori" posiciones dogmáticas. Este relativismo, derivado de la necesaria aceptación de todas las creencias, confiere a la democracia una gran debilidad frente a doctrinas dogmáticas que pretendan la asunción al poder, y la necesidad, en consecuencia, de liberar la persona, de formar personalidades libres, con una concepción criticista de la vida, de la sociedad y del Estado. De otro modo, sin esa formación de la capacidad liberadora del individuo, la libertad y la igualdad no serán más que datos formales yertos en fórmulas vacías de contenido de las constituciones.

La consideración mecanicista y masificadora de la democracia a que un racionalismo extremado ha conducido a la democracia clásica, está en oposición con principios fundamentales de educación de la persona y con el principio selectivo (característico) de toda sociedad para que ésta pueda mentenerse y funcionar adecuadamente.

La libertad en la educación y en la democracia es una reserva vital y de energía espiritual necesaria para el desarrollo de la persona y del bien común.

La verdadera democracia, basada en los principios que hemos visto la caracterizan, tal vez sea más bien un ideal que una realidad. Las democracias actuales están lejos de haber reproducido ese ideal, y su viabilidad estará más en función de los valores éticos y educativos que pretende sojuzgar que en el de los mecanismos políticos que emplea para expresar el consentimiento, a veces inadecuados, por no asumir

aquellos valores y fundamentos. Con razón se ha dicho que la democracia, por estar enraizada en el respeto y la justicia para cada hombre, y por su condicionamiento cívico, es la forma de construcción política más lenta, difícil y duradera.

7. EL CONDICIONAMIENTO DE LA EDUCACION POR LOS PRINCIPIOS ESTRUCTURANTES DEL MODELO DEMOCRATICO-POLITICO

El modelo democrático habíamos visto condicionaba estructuralmente, de algún modo, la misma eficacia y el desarrollo del modelo educativo (21). Desde el concepto operacional de nuestra democracia, por ejemplo, consagrado en el art. 1º. 1 de la Constitución, que incluye como ingredientes esenciales de ella: "la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político", tal condicionamiento es obvio. **Libertad y justicia, igualdad y pluralismo**, la vieja dialéctica entre el Estado-gendarme y el Estado-absorbente en la enseñanza, van incluidas, pues, en la concepción del principio que hace operativamente posible la misma democracia definida en la Constitución.

"Estamos, decía ya Lacordaire -refiriéndose a la libertad de enseñanza-, ante la primera libertad del mundo, la madre de todas las demás, aquella sin la cual no existe libertad doméstica, ni libertad de conciencia, ni libertad de opinión".

Libertad de enseñanza que puede ser entendida, de acuerdo con nuestro ordenamiento constitucional, en un doble supuesto: como libertad primaria de los padres para determinar el tipo de educación que quieren para sus hijos, y como libertad (instrumental o correlativa del anterior supuesto) de las personas físicas y jurídicas para crear y dirigir centros docentes, a través de los cuales, conjuntamente con la comunidad educativa, realiza el proyecto educativo decidido (22).

La libertad de enseñanza es el fruto de una

adhesión de principio a una concepción pluralista de la sociedad, en cuyo seno todas las opiniones tienen derecho a hacerse oír y de la misma manera todas las escuelas a vivir.

El reconocimiento del derecho de grupos en la comunidad, que se identifican por la comunión en unas mismas convicciones culturales y axiológicas, a mantener esa identidad en la educación de sus hijos, no puede ser satisfecho si paralelamente no se posibilita por el Estado una diversidad de modelos educativos y acordes con la pluralidad de la demanda (23).

La realidad actual en la que la insuficiencia de aulas u otros condicionamientos impide, en algunas partes, no ya la efectiva acción del proyecto educativo deseado, sino la simple escolarización, no justifica la eliminación o el reduccionismo del derecho de los padres y la libertad de creación de centros, sino que precisamente debe ser esta situación un argumento de "facto" para transformar esa realidad y hacer posible aquel derecho. La imposibilidad de un logro inmediato y pleno de un derecho no es razón para eliminarle, ni para consolidar situaciones que vayan alejando y obstaculizando su satisfacción. Las dificultades para la realización de un derecho no pueden llevar a la premeditada perturbación o negación del mismo derecho. El acercamiento a un ideal, más o menos lejano, debe ser un incentivo y no una traba que haga imposible toda tensión progresista en su aproximación a él (24).

La vinculación de la educación a la democracia tiene como segunda exigencia básica que la posibilite, (según habíamos visto en el análisis de los elementos constitutivos de la democracia y a la que brevemente voy a referirme) el principio estructural de la **participación y corresponsabilidad** en el control y gestión directivos de la vida de los centros. Si en la tarea educativa han de tenerse en cuenta los intereses de sus componentes, el reconocimiento de tales intereses excluye el ejercicio unilateral de la

autoridad, con líneas de mando de arriba abajo exclusivamente, y requiere una amplia y efectiva intervención en la concepción y desarrollo de la tarea educativa (25).

Mas la participación, la democratización, en la dirección y gestión de los centros ha de ser, una participación **no política sino educativa**, que consiga como resultados, a la vez que se participa para la vida democrática, potenciar una relación participativa de los sectores integrantes de la comunidad escolar y un clima de corresponsabilidad en las tareas del centro; y al mismo tiempo ha de ser una **participación diferenciada** por la diversidad de naturaleza de las competencias de cada sector (26).

Como dice uno de los últimos informes del Symposium organizado por el Consejo de Europa, sobre "La participación de la enseñanza y la educación para la participación": "La participación escolar es un acto formativo; acto que es ante todo un aprendizaje del trabajo y de las formas de comunicación, pues la buena comunicación está en la base de toda negociación y transforma lo que ahora se llama contestación en concentración" (27).

8. LA TENSION AUTORIDAD-OBEDIENCIA-LIBERTAD EN EL MODELO DEMOCRATICO-POLITICO Y EN EL MODELO EDUCATIVO.

El trinomio autoridad-obediencia-libertad se halla también presente como un ingrediente necesario, según hemos dicho al principio de este trabajo, en los modelos democrático-político y educativo, pero con un carácter tensional en uno y en otro modelo, a nuestro juicio, bien distintos.

En uno y otro modelo los conceptos sociológicos del **poder** y de **autoridad**, su legitimidad, contenido ético, naturaleza y fundamento son, como vamos a ver, formalmente "diferentes".

En el modelo democrático-político es esencial el concepto de **poder político** (pues la creación de un

orden social se lleva a cabo por una normativa hecha efectiva por un poder), y el de **legitimación** del título de poder, en virtud del cual éste se ostenta (autoridad); mientras en el modelo educativo se destaca fundamentalmente la **autoridad** como **justificación** moral, en su acepción etimológica más estricta de ser **autor** de una decisión, capaz de provocar la adhesión y el reconocimiento de los demás ante la creencia en su superioridad y prestigio. Veamos, aunque sea brevemente, estos hechos diferenciadores de ambos modelos.

El poder del modelo democrático-político se presenta, sociológicamente, como una capacidad de decisión frente a otro, lo que supone una relación social. Heller dice de él, que "es una cualidad engendrada de modo bilateral y nunca una cualidad inherente al depositario del poder que sólo quepa localizar en él" (28). En este poder, además, la conducta social no es decidida por cada uno de nosotros desde nuestra voluntad libre, sino que se halla decidida desde una voluntad heterónoma. De las tres maneras fundamentales de determinación del comportamiento ajeno, el ruego, la indicación volitiva, y el mandato, éste es el modo de determinación característico que supone el fenómeno sociológico del poder. Ello implica como correlato necesario el fenómeno de la **obediencia**; "mandar y obedecer son los elementos internos en que se resuelve la acción del poder y están tan íntimamente ligados entre sí que recíprocamente se engendran" (29). El poder supone una relación en la que una voluntad dotada de superioridad tiene capacidad para generar obediencia en otras voluntades ajenas. Correlato esencial al poder no es sólo la obediencia sino la **libertad**, por cuanto la obediencia es función exclusiva de un orden libre. Aunque paradójicamente poder político y libertad pudieran excluirse, la realidad es que el poder sólo tiene sentido en la conducta humana, por cuanto la conducta que aquél determina nace siempre en un mundo de voluntades libres. Un objeto suelto en el

espacio no "obedece" en propiedad a la ley de la gravedad, por cuanto la obediencia en sentido pleno responde al presupuesto de la libertad. A diferencia de la fuerza que actúa de un modo fatal y necesario, el poder actúa desde la libertad. No obstante el poder, pese a darse en una relación interpersonal, significa, de acuerdo con la definición de Max Weber, "la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad" (30); por eso dirá el mismo autor, un poco más adelante, que "el concepto de poder es sociológicamente "amorfo". Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada".

Hay otra característica esencial en el poder político o soberano, es un **carácter unificador** y de **cobertura global** que da existencia a la sociedad misma, de un modo inmediato y comprensivo, la unidad social y el ordenamiento básico que la hace posible, a diferencia de la pluralidad de poderes que pueden ejercerse dentro de la organización y vida de relación realizada por la sociedad, y dentro del que pueden alcanzarse los fines específicamente personales. El poder político es un poder capaz de crear, mantener o modificar la estructura y el ordenamiento en que las relaciones sociales tienen lugar. Es decir, que en la distinción entre poder **de** organización y poder **de la** organización, éste, como poder de la sociedad ya constituida, aquél como poder de organización u organizador, capaz de decidir sobre el ser mismo de la sociedad, sería este último el poder estrictamente político con una virtualidad creadora y modificadora de la forma de organización social en que la sociedad consiste.

En la esfera política ese concepto sociológico del poder, como efectiva capacidad de hecho de hacerse obedecer, creador soberano de una forma social, va además acompañado de un título legítimo que da

derecho a exigir obediencia, es la **autoridad política**. Autoridad que, como hecho estrictamente sociológico-político, se resuelve en la pura **legitimidad** en el ejercicio del poder, o mejor dicho en la **creencia** que un grupo social tiene de que una autoridad se halla legítimamente fundada. Heller, refiriéndose a la autoridad política, dice que "sólo goza de autoridad aquél a quien se le reconoce que su poder está autorizado, es decir, en cuanto se le vive como fundado en la legitimidad" (31).

En el modelo educativo aparece aún más nítida la distinción entre poder y autoridad como realidades distintas, importando en ésta no tanto el título **legítimo** para el ejercicio del poder cuanto el concepto **ético** o **axiológico** de la misma. La palabra **autoridad** sabemos que puede expresar cosas distintas y que, aun en su significación vulgar, no es un término unívoco; así por autoridad puede entenderse: la potestad de una persona con respecto a otra (v.g. la potestad del maestro o del padre de familia para influir en la conducta de los alumnos o pupilos); la misma persona en cuanto dotada de esa facultad o potestad (el profesor o el padre); la fuerza probatoria o eficacia de ciertos documentos; el prestigio, capacidad o superioridad de una persona o la fuerza de convicción de la misma en su proyección hacia los demás (autoridad del profesor como elemento moral o de calidad en su vertiente educadora). De estas diversas acepciones, la autoridad del modelo educativo destaca, ante todo, no la capacidad imperante de hecho (concepto sociológico del poder) ni tampoco la pretensión legítima de obligar (autoridad como legitimación más propia del poder político), sino aquel elemento ético rara mezcla de fuerza de convicción y de prestigio personal; es la acepción en la que la autoridad tiene su significado más auténtico de que se es **autor** de una decisión.

La autoridad, así entendida, del verbo latino "augere", aumentar, crecer y también con el significado de "autor" de una decisión, era la persona que

aumentaba su personalidad con una mayor riqueza de conducta, un mayor nivel de plenitud, de autoría racional libre de la propia vida.

Hay muchos modos de justificación de la autoridad. Apoyándonos en Max Weber (32) éste ha distinguido bien los tres tipos fundamentales en que pueden ser resumidos: los que tienen un fundamento de carácter racional que descansa en la creencia "en la legalidad" de ordenaciones instituidas (**autoridad legal**); los que se basan en la creencia cotidiana de la bondad de unas tradiciones (**autoridad tradicional**) y los que descansan en la ejemplaridad y plenitud de la persona compatible con un sentido constructivo de aumento en la plenitud de ser y en la autoría racional libre de la propia vida, con el poder de liberación que potencia a otros, que les hace más libres de lo que son, fin fundamental de toda educación de la personalidad (**autoridad educativa, o ética**). Esta es la autoridad propia del modelo educativo; la que se da en el encuentro verdaderamente personal con estilo educativo. En ella no importa tanto, como hemos dicho, el concepto sociológico de su **legitimidad**, o **derecho** a exigir la obediencia que impone el poder que conlleva, cuanto la **justificación** o fundamento último de la validez ética, de suyo absolutamente justificada; no tanto la traslación de unas cotas de poder de quien puede transferirlas (autoridad política), cuanto el reconocimiento de una capacidad o superioridad natural en virtud de las cuales se genera en los demás, junto con la adhesión racional, un deseo de "aumento" o de autoría de la propia personalidad. También es verdad que en esta autoridad subyace un poder que como tal es imperativo y lo ejerce el educador; pero es el poder que se apoya en las leyes del razonamiento del aprendizaje de la propia perfección (33).

La autoridad, desde esta otra perspectiva así entendida, es tan esencial al modelo educativo como el principio de libertad, igualdad o legitimación del poder en el modelo democrático-político. Desde esa

perspectiva, tales principios del modelo político no son incompatibles sino inseparables de la autoridad del modelo educativo. No se puede enseñar a ser sujeto activo de aquellos principios políticos más que desde una educación que posibilite la obediencia y la libertad desde la autoridad.

Se educa para la libertad desde una autoridad, "para que el niño llegue a ser autoridad y pueda ser responsable de sus actos y dominarse a sí mismo. Si no se domina a sí mismo, y no tiene por tanto autoridad, no podrá hacer lo que en la vida tiene uno que hacer, no pudiendo transmitir la antorcha para seguir contribuyendo a que los demás sean personas, esto es, lleguen a ser sí mismos en la plenitud de la razón y la libertad (34). Sólo desde una relación interpersonal basada en la autoridad, en la obediencia y en la libertad, puede realizarse la tarea educativa en su plenitud como encuentro creador. Es más, una comprensión radical de la educación no es posible sin la tensión creadora autoridad-obediencia-libertad.

BIBLIOGRAFIA

ARDOINO, J.: **Perspectiva política de la educación.** Madrid, Narcea S.A., 1.980.

CARRO, J.L.: "Libertad de enseñanza y escuela privada", En **Revista Española de Derecho Administrativo**, nº 33, 1.982.

CLAUDE ALBER, C.: **Libertés publiques.** París, Dalloz, 1.975.

COLLOQUES FRANCO-ALLEMANDS DE STRASBOURG: **Etat, Ecole et Eglises,** Strasbourg, 1.982.

CORRADINI, L.: **La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità** Brescia, La Scuola, 1.976.

- CORRAL, C.: "Principios inspiradores y garantía de los derechos fundamentales en la enseñanza"; en **Los acuerdos entre la Iglesia y el Estado**. Madrid, 1.980.
- CRICK and LISTER: **A Programme for Political Education**. London, Hansard Society, 1.974.
- DE PUELLES, M.: **Educación e ideología en la España contemporánea**. Madrid, 1.980.
- EMBID IRUJO, A.: "El contenido del derecho a la educación", en **Civitas**. Octubre-Diciembre, 1.981.
- EMBID IRUJO, A.: **Las libertades de enseñanza**. Madrid, Tecnos, 1.983.
- FONTAN, P.: **La escuela y sus alternativas de poder**. Barcelona, CEAC, 1.978.
- FRIEDRICH, C.J.: **La democracia como forma política y como forma de vida**. Madrid, Tecnos, 1.966.
- GARCIA PELAYO, M.: **Las transformaciones del Estado contemporáneo**. Alianza Universidad, Madrid, 1.947.
- GONZALEZ VILA, T.: "El pluralismo educativo, fundamento de la democracia", en el vol. **Educación y Democracia**. Junta Nacional de las Semanas Sociales, Madrid, 1.978.
- GREEN, T.: **Education and pluralism: Ideal and reality**. Syracuse, University, 1.966.
- GUAITA, A. "Régimen de los derechos constitucionales", en **Revista de Derecho Político**, nº 13, Madrid, 1.982.
- KELSEN: **Esencia y valor de la democracia**. Barcelona, Guadarrama, 1.977.
- LAPORTA, F.: "La libertad de enseñanza. Constitución y Estatutos de Centros docentes". En **Sistema**, Revista de Ciencias Sociales, nº 40, Enero, 1.981.

- LENOIR, R.: "Premisas sociológicas para una política de democratización del sistema de enseñanza", en **Revista de Educación**. Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre-Octubre, 1.977.
- LUCAS, J.R.: **Democracy and Participation**. Penguin Books, 1.976.
- MARCOU, G.: "La liberté de l'enseignement et la liberté des enseignants". **Revue de Droit Public et de la Science Politique**. París, 1.980-81.
- MEDINA RUBIO, R.: "Sobre el concepto de libertad de cátedra en el actual ordenamiento constitucional español", en **Aula Abierta**, nº 28. Oviedo. Mayo, 1.980.
- O.C.D.E.: **Education Policies. A Report by a Group of Experts**. París, 1.977.
- ORTIZ DIAZ, J.: **La libertad de enseñanza**. Universidad de Málaga, 1.980.
- PEREZ GOMEZ, R.: **Las ideologías políticas ante la libertad de enseñanza**. Madrid, Dossat, 1.977.
- PERSONA Y DERECHO: Monográfico dedicado a la libertad de enseñanza, nº 6, Pamplona, 1.979.
- PETERS, R.: **Ética de la educación democrática. Verbo Divino**. Estella, Navarra, 1.977.
- PRIETO DE PEDRO, J.: "Consideraciones sobre la enseñanza en la Constitución" en la obra de Tomás R. Fernández: **Lectura sobre la Constitución española**, UNED, 1.978.
- PUSEY, M.: **Dynamics of burocracy: A case Analysis in Education**. New York, Wiley, 1.976.
- RUIZ OLABUENAGA y OTROS: **Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo**. Madrid, Narcea S.A., 1.977.
- RADICE, L.: **Educazione e rivoluzione**. Roma, Riuniti, 1.977.

- REVISTA ESPAÑOLA DE DERECHO CONSTITUCIONAL: Monográfico dedicado al derecho a la educación, nº 7. Madrid, 1.983.
- SACCO, P.: **L'organizzazione amministrativa della pubblica istruzione.** Milán, 1.980.
- SANCHEZ AGESTA, L.: **Principios de Teoría política.** Madrid, Editora Nacional, 1.976.
- STRIKE, K. y EGAN, K.: **Ética y Política educativa.** Madrid, Narcea, 1.981.
- STUART McLURE: "Pluralismo y educación", en **Revista de Educación**, nº 252, Madrid, Septiembre-Octubre, 1.977.
- TANGUIANE, S.: "L'education et le probleme de sa democratisation", en **Perspectives**, 1, 1.977.
- VARIOS: **Educación y sociedad pluralista.** Fundación Oriol y Urquijo. Bilbao, 1.980.
- YOUNG, M. y WHITTY, G.: **Explorations in the Politics of School Knowledge.** Driffields, Nafferton Books, 1.976.

NOTAS

- (1) Para un análisis de esta diversidad de concepciones de la democracia, véase: PEREZ SERRANO, N.: **Tratado de Derecho Político.** Madrid, Civitas, 1.976.
- (2) HERODOTO: III. 80 y 81. Parece que lo toma de la **Antología** de Protágoras perdida.
- (3) El detalle de cómo este proceso se realizó en Francia con las características apuntadas, puede verse en LATREILLE, A. y otros: **La laicidad.** Madrid, Taurus, 1.962, pág. 22 y ss.; 47-55 y 79 a 83.

Desde el punto de vista educativo es de interés el trabajo de DEBEYRE, G.: "La laicidad y la enseñanza pública", en la misma obra, pp. 203 y ss.

- (4) UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION: **Democracy in a world of tensions: A Symposium** University of Chicago Press, 1.951.
- (5) MATTEUCI, N.: En **Enciclopedia Filosófica**, Tomo I. Studi filosofici di Gallarati. 2ª Ed. Roma, 1.979, pp. 782 y ss.
- (6) DUVERGER, M.: **Les régimes politiques**. París, P.U.F., 1.948, p. 100.
- (7) Sobre los distintos significados y formas de la democracia como legitimación de un sistema de dominación en la Teoría del Estado, aunque reducibles al sentido que expresamos, puede consultarse, LUCAS VERDU, P.: "Democracia", en **Nueva Enciclopedia Jurídica**. Seix Editor, Tomo VI. Barcelona, 1.975, pág. 783; También SARTORI, G.: "Democracia", en **Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales**, vol. 3. Aguilar, Madrid, 1.974.
- (8) Para un estudio de las formas actuales de democracia, en función de la formación de la voluntad política del pueblo de un modo inmediato o mediato con limitación o no de otros órganos ajenos al pueblo, o en función de contenidos determinados a los que aquellas formas sirven, puede verse, FERNANDEZ-MIRANDA, T.: **El problema político de nuestro tiempo**. Madrid, Alferez, 1.950, pp. 60 y ss. y PEREZ SERRANO, N.: **Tratado de Derecho Político**. Madrid, Civitas, 1.976. Cap. XLIX.
- (9) IBAÑEZ-MARTIN, J.A.: "La manipulación y el hombre contemporáneo", en **Revista de Estudios Políticos**, núm. 195-196, Mayo 1.974.
- (10) GARCIA HOZ, V.: "La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar", en el vol. **La calidad de la Educación**. Madrid, C.S.I.C., 1.981, p. 14.
- (11) GARCIA HOZ, V.: **Cuestiones de filosofía de la educación**. Madrid, Rialp, 1.962, 2ª ed., pp. 101 y 103.

- (12) Un análisis de las consecuencias derivadas de la aplicación directa e inmediata de modelos políticos a la educación puede verse en JEAN MARIE BESSE: "Las corrientes libertarias", en la obra de GUY AVANZINI: **La Pedagogía en el siglo XX**. Madrid, Narcea S.A., 1.977, p. 155.
- (13) Sobre el tema son de interés las recomendaciones contenidas en "Gaudiun et Spes", 75 y "Gravissimum educationis", 1, en **Vaticano II. Constituciones, Decretos, Declaraciones**. Madrid, Ediciones Paulinas, S.A., 1.968.
- (14) Así lo sugiere agudamente Pio XII en **Summi Pontificatus**, 25, en la obra **Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios**. Madrid, Acción Católica, 1.955, p. 168.
- (15) Si en Roma la educación cívica absorbe la educación moral y religiosa y en la pedagogía cristiana se subordina a la educación moral y religiosa, la democracia la realza y destaca en el sentido de sustantivar el autogobierno y la autonomía escolar, el sentido de responsabilidad civil y de los deberes sociales. Sobre el contenido de una educación cívica así conceptuada, ULIC, R.: **Fundamenti dell'Educazione democrática**. Firenze, s.a.; y NIELSEN, R.: **Le developpement de la socialité chez l'enfant**. Neuchâtel, 1.951. También el trabajo "Educazione civica", en **Enciclopedia filosofica**. Centro di Studi filosofici di Gallarati, ya citada, pág. 1194 y ss.
- (16) LIPSET, S.: **Political man: The social bases of politics**. Doubleday, Garden City, 1.960.
- (17) SARTORI, G.: "Democracia", en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**. Vol. 3, Aguilar, 1.974, p. 495.
- (18) ECKSTEIN, H.: **A theory of stable democracy**. Center of International Studies Research Monograph, nº 10. Princenton University, 1.961.
- (19) ALMOND, G. y COLEMAN, J.: **The Politics of the Developing Areas**. Princenton University Press, 1.960; MIALARET, G. y VIAL, J.: **Histoire mondiale de l'education**. París, P.U.F., 1.981, 4 abril; BLAUG, M.: **Educación y empleo**. Instituto de Estudios Económicos.

Madrid, 1.981, cap. II; SCHWARTZ, L.: **La France en mai 1.981. Enseignement et developpement scientifique.** Documentación française, 1.982.

- (20) SHELL, K.: "Democracia", en **Diccionario de Ciencia política**, de GORLITZ, Madrid, Ariel, Alianza Diccionario, 1.980, p. 125.
- (21) HENGSBACH, F.: "Libertad de enseñanza y derecho a la educación. El Estado democrático y la educación", en **Persona y Derecho.** Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de los Derechos humanos, nº 6, 1.979, Pamplona, EUNSA, p. 83.
- (22) En cumplimiento del art. 27.6 y 10.2 de la Constitución, véase GARRIDO FALLA, F.: "Comentario al art. 27", en **Comentarios a la Constitución.** Madrid, 1.980.
- (23) MEDINA RUBIO, R.: "El Estado y su derecho a la organización administrativa de la educación", en **Bordon**, nº 202, marzo-abril 1.974, p. 175.
- (24) GONZALEZ VILA, T.: "Democracia, pluralismo y libertad de enseñanza", en el volumen colectivo, **Educación y sociedad pluralista.** Fundación Oriol y Urguijo, Bilbao, 1.980, pp. 141 y 31.
- (25) Para un análisis de la renacida polémica sobre el tema véase: LE FIGARO: "Au dossier de l'école libre", 7-III-82, DESGREES, F. y OTROS: "L'enseignement privé. Le risque de la liberté", en **Le Monde**, 27-I-82; TOULAT, J. "Pour le pluralisme scolaire", en **Le Matin**, 28-I-82; VARIOS: "Menaces sur l'école libre", en **Le Figaro**, 25-I-82; NATHAN, F.: "Un siècle avec Jules Ferry", en **Le Figaro**, 4-I-82. O'CONNOR, M.: "The great British public image", en **The Guardian**, 17-XI-81; "Stärken und Schwächen der Gesamtschule", en **Frankfurter Allgemeine**, 17-XI-81.
- (26) En relación con la problemática actual de la participación educativa son de interés: DEBBACH, Ch.: "La participación, opción mágica", en **Le Monde**, 21 de diciembre 1.974 (publicado en castellano por el servicio ACEPRENSA, Madrid, 22 de enero de 1.975); STEVENS, A.: "The way to set schools free", en **The Observer**, 21-II-82; D'AMICO, N.: "Elezioni Scolastiche", en

Corriere della Sera, 13-XII-81; COUCHARD, J.: "L'art du consensus du l'apprentissage difficile de la democrasie", en **Le Soir**, 9-XII-81.

- (27) Symposium organizado por el Consejo de Europa sobre **"Participación en la enseñanza y educación para la participación"**. Bruselas, 1.973. DCES/EGT (73) 57.
- (28) HELLER, H.: **Teoría del Estado**. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1.974, pág. 272.
- (29) SANCHEZ AGESTA, L.: **Lecciones de Derecho político**, 4ª ed., Granada, 1.951, p. 435.
- (30) MAX WEBER: **Economía y Sociedad**, México, F.C.E., 1.944, tomo I, p. 53.
- (31) HELLER, H.: **Ob. cit.**, p. 270.
- (32) MAX WEBER: **Economía y sociedad**, edic. citada, I.I. p. 224.
- (33) YELA GRANIZO, M.: Educación y libertad en el volumen colectivo **La libertad en el proceso educativo**, Madrid, Algar S.A., 1.979, p. 30.
- (34) PINILLOS, J.L.: "La personalidad del niño y la familia", en la obra colectiva antes citada, p. 67.

FACTORES DETERMINANTES DE LA TENDENCIA ACTUAL EN LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS MODERNAS

SEBASTIAN BALET

I.N. de Bachillerato. Manresa

INTRODUCCION

El estado de opinión actual respecto al problema de la enseñanza de lenguas modernas podría calificarse, en general, como de realismo y expectativa. Es el resultado del escepticismo respecto al concepto de "método" que apareció en la década de los setenta (1), del reconocimiento de que el material auxiliar, y especialmente del llamado laboratorio de idiomas, no compensaba con frecuencia su costo (2), y de la simple constatación de una evidente insuficiencia en los resultados. Aun sin aceptar como universales las conclusiones de una comisión recientemente creada en Francia (3), según la cual después de seis o siete años de recibir enseñanzas de un idioma moderno el 99 por ciento de los alumnos son incapaces de formar una sola frase original, no hay duda de que el número de estudiantes que consigue dominarlo hasta un nivel en que resulte de utilidad es muy reducido (4). Si existen, sin embargo, motivos para la esperanza es ello debido a que, finalmente, el entusiasmo metodológico está cediendo el paso a un análisis crítico tanto de los errores cometidos como de los elementos que condicionan realmente el aprendizaje de las lenguas modernas. El debate actual repite, en muchos aspectos, argumentos ya empleados en el pasado y el progreso, si lo hay, reside quizás en una acrecentada experiencia, no de los factores de éxito sino de los que conducen al fracaso.

DEL "METODO" A LA SITUACION DE APRENDIZAJE

El concepto de "método" como un conjunto de prescripciones de aplicación universal e invariable, derivados en última instancia de determinados principios de la lingüística teórica o de una analogía con el aprendizaje de la primera lengua, no puede ya mantenerse. Todos los "métodos", ya sea los más antiguos como el "directo" o el "fonético", u otros más modernos como el "audio-visual" o el "estructuralista", han podido aportar ciertas **técnicas prácticas** de posible utilidad para la consecución de objetivos limitados. Pero, al concentrarse dogmáticamente en una serie de prohibiciones y prescripciones configurando una secuencia estereotipada, ignoran por completo la extraordinaria complejidad de la situación de aprendizaje. Como escribe L.G. Alexander (5), la metodología ha estado dominada por la fe y el dogmatismo hasta que un sano escepticismo ha permitido un análisis objetivo de los múltiples factores que condicionan el proceso de adquisición de una segunda lengua. Como resultado, están desapareciendo todo un conjunto de dogmas que, hasta hace poco, parecían intocables. Se reconoce actualmente que las llamadas cuatro habilidades básicas no existen, ni se aprenden, aisladamente (6); que el método "gramática-traducción" tiene sus indicaciones como cualquier otra técnica; que la explicación en la lengua materna es conveniente; que no hay razón para relegar la lengua escrita en provecho de la lengua oral; y que, en general, el éxito o el fracaso no dependen del "método" empleado (7), sino de factores relativos tanto al estudiante como a las condiciones prácticas que presiden el acto de aprendizaje. El escepticismo se ha extendido a los supuestos principios lingüísticos sobre los que se pretendía establecer métodos como el estructuralista o el transformacional y el propio concepto de "lenguaje" de la gramática generativa está en entredicho (8). Sobre todo, se reconoce

actualmente que las técnicas didácticas deben desarrollarse a partir de las características específicas de la situación de aprendizaje, que presenta una enorme variabilidad en función de la edad, de la naturaleza del grupo y, en especial, de los objetivos.

DIFERENCIAS ENTRE LOS ESTUDIANTES: INDIVIDUALES Y DE GRUPO

No hay motivo para aceptar la noción Chomskiana de que todos los hablantes de una lengua tienen el mismo nivel de competencia aunque difieran evidentemente en su **performance** (9). La metodología de idiomas modernos ha procedido con frecuencia sobre la suposición de que la capacidad homogénea en la competencia de la primera lengua podía extrapolarse a la adquisición de una segunda con sólo encontrar el "método" adecuado. En realidad, todo profesor sabe que, sea cual sea el método usado, existe un tanto por ciento de alumnos en los que el aprendizaje es mínimo o nulo. Ha surgido, en consecuencia, la duda de si los pobres resultados de los estudiantes mal dotados justifican el esfuerzo que realizan y los medios empleados (10). Difieren a este respecto las actitudes según se trate de críticos de países occidentales o de la Europa del Este (11), para los cuales la motivación es un factor decisivo que puede compensar la deficiente capacidad. Lo cierto es, sin embargo, que existe una correlación entre la capacidad de adquisición del lenguaje (ya sea la lengua materna o una lengua adicional) y el coeficiente de inteligencia (12), así como el rendimiento académico general. En cuanto a la motivación, los autores occidentales conceden gran importancia a la **intrínseca**, es decir, la que depende de factores psicológicos innatos y que influyen poderosamente en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a la capacidad global, mientras que los orientales insisten en que está determinada socialmente y es susceptible de ser estimulada tanto por el profesor como por los

materiales didácticos (13). Es ello indudable, pero deben reconocerse límites a su condicionamiento social y a sus efectos sobre el aprendizaje. Ocurre con la motivación como ha ocurrido con el "método". Partiendo de la suposición inicial de una capacidad universal para la adquisición de una segunda lengua, suposición en principio invalidada por los resultados, se afirma, en una primera fase, que dependen éstos del método y se achaca el fracaso a métodos defectuosos. Cuando no puede ya mantenerse tal postura, se recurre, en una segunda fase, a la motivación, afirmando que el éxito depende de la capacidad del profesor y del material para motivar al alumno y que el fracaso proviene de las deficiencias de ambos. Aunque la motivación sea hasta cierto punto manipulable e influya parcialmente en los resultados, difícilmente puede aceptarse que consiga anular toda la gama de diferencias en la capacidad individual y asegurar la adquisición universal de un idioma moderno hasta el nivel en el que resulte de evidente utilidad o de indudable interés. Suponiendo, por otra parte, que constituyera la panacea que el "método" ha evidentemente resultado no ser, cabría preguntarse por las razones extra-pedagógicas de fomentar artificialmente una motivación escasa o inexistente para imponer una segunda lengua a personas que, en principio, ni la desean ni tienen capacidad para ella. Detrás de la teoría de la motivación, como detrás de la teoría del método, no existe otra cosa que la (quizás) loable intención de ignorar o superar las evidentes diferencias en la capacidad intelectual y en el rendimiento académico, en reacción contra el hecho de que ha estado éste último con frecuencia a merced de una injusta desigualdad en las oportunidades. Sería una cuestión a discutir si la corrección de dicha desigualdad debe consistir en asegurar que todos los dotados tengan la misma oportunidad o en orientar el material pedagógico, las técnicas y la actividad del profesor exclusivamente hacia el intento, por lo demás de dudoso éxito, de suprimir las

diferencias individuales mejorando los resultados de los menos capacitados; lo que es evidentemente injusto para los que ya tienen capacidad y motivación, que se encuentran así aprisionados en un proceso educativo que no les está destinado e ignora tanto su potencial como sus necesidades. Sea como sea, la preocupación actual por la motivación es un factor a tener en cuenta, por su indudable influencia, que se ejerce de varias maneras y, en especial (como veremos), a través de la naturaleza del propio material didáctico. Pero no pueden olvidarse las diferencias en la capacidad individual, ni tampoco las que dependen del sexo y la edad. Como recuerda el **Digest** de la Revista **Education** dedicado a la enseñanza de lenguas modernas (14), la extensión de la co-educación ha puesto de manifiesto el problema de la superioridad de las niñas sobre los niños en el aprendizaje y la memoria verbales; de tal manera que en Inglaterra, donde el nivel de exigencia lleva a una inevitable selección natural, "la mayoría de los chicos de 11 a 14 años no (pueden) competir con las chicas en un pie de igualdad en el idioma moderno y (renuncian) a la asignatura a la primera oportunidad" (15). En nuestro país no es posible tal renuncia, puesto que el idioma moderno es obligatorio hasta el final pero, curiosamente, el problema queda enmascarado por el bajo nivel global. Las diferencias entre los dos sexos deben ser tenidas en cuenta en tanto que el éxito de la enseñanza depende en parte de la naturaleza homogénea de los grupos. En cuanto a la edad, existen razones para rechazar ciertas creencias que han dominado la escena hasta fecha muy reciente. En primer lugar, si bien la imitación y el reconocimiento del sistema fonológico disminuyen a partir de los seis años (16), no constituye ello un factor decisivo para empezar la enseñanza antes de tan temprana edad, puesto que el "acento" es sólo un elemento más que puede, por otra parte, corregirse mediante cursos específicos (17). En segundo lugar, no es necesario aceptar la hipótesis de la gramática

generativa, reforzada por la argumentación de Penfield (18), de que el periodo de operatividad innata termina en la pubertad (19). Al contrario, es posible que la capacidad de aprender una segunda lengua aumente en la adolescencia y en la edad adulta como resultado de un mayor desarrollo de las facultades cognitivas (20). En consecuencia, el aprendizaje debe basarse en un proceso más consciente e intelectual de lo que se aceptaba hasta hace poco, y en una compleja interacción entre la lengua objeto de estudio y la lengua materna (21). Ello elimina las prohibiciones sobre el uso de ésta última, la explicación, la traducción, etc. Finalmente, y para terminar con las diferencias entre los alumnos, es preciso mencionar las que dependen de la clase social. Aquí existe evidentemente un gran camino por recorrer en la corrección de desigualdades. Es bien conocida la correlación entre mayor capacidad y alto status socioeconómico familiar (22). Hay una clara indicación para actuar en lo posible a través de la motivación y, sobre todo, de una adaptación de los objetivos a la situación cultural. Como escribe R.A. Hudson, el conocimiento del lenguaje no es probablemente distinto del conocimiento de la cultura (23).

LA FALACIA DE LA LENGUA MATERNA

Aun cuando el aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua dependen obviamente de los mismos mecanismos básicos, las **condiciones** del proceso son fundamentalmente distintas. Sin embargo, desde la aparición del llamado "método natural", ha existido un intento de extrapolar a la adquisición de una segunda lengua las etapas y situaciones de aprendizaje de la materna, sobre la base de toda una serie de razonamientos por analogía que configuran lo que podría denominarse "la falacia de la primera lengua" (y que he resumido en un breve artículo en *Practical English Teaching* (24)).

El resultado ha sido afirmaciones en el sentido

de que, como sea que todo el mundo ha aprendido la lengua materna, debe ser capaz de aprender cualquier otra lengua; que, como se aprende aquélla en la infancia, es preciso empezar la enseñanza de ésta lo antes posible; que el proceso de aprendizaje debe consistir en la imitación y el juego; que hay que enseñar la lengua y no cosas sobre la lengua; que no hay que hacer explícita la "gramática"; que se debe suprimir la traducción; que hay que dar la preferencia a la lengua oral y presentar y enseñar las habilidades básicas de forma independiente y siguiendo una rígida secuencia, etc., etc. La diferencia fundamental de que, excepto en condiciones del bilingüismo espontáneo de la infancia con adquisición independiente (25), al aprender una segunda lengua existe ya un sistema comunicativo en la mente del estudiante se ignora por completo por parte de los defensores de la metodología "natural". La presencia de la primera lengua tiene como consecuencia, no tan sólo los fenómenos de interferencia que han sido bien estudiados y que tienen una importancia relativa, excepto en lo que a la fonología se refiere, donde son abundantes (26), sino también el inconveniente fundamental de la llamada "erosión" (27). En efecto, los escasos conocimientos de la segunda lengua adquiridos en las breves sesiones dedicadas a su enseñanza se "erosionan" profundamente al quedar expuestos al empleo masivo de la primera lengua durante los largos intervalos que las separan. Pero, al margen de la interferencia y la erosión, la objeción esencial al método natural es, en las palabras de Henry Sweet, que "coloca al adulto en la posición de un niño, que ya no puede aprovechar, y le impide al mismo tiempo hacer uso de sus ventajas especiales" (28). La base de la competencia lingüística, como recuerda D. Lewis (29), se adquiere sólo una vez y en conjunción con los procesos mentales básicos. Pretender enseñar una segunda lengua ignorando por completo la existencia de la primera equivale, como observó hace ya mucho tiempo H. Palmer (30), a obligar al estudiante a

"conceptualizar" o "semantizar" de nuevo significados universales comunes a ambas lenguas, lo cual es imposible a menos que pueda revivir toda su vida en el aula. En general, es preciso reconocer no ya la inoperancia, sino también el peligro, de establecer una analogía entre el aprendizaje de la primera lengua y la adquisición de otra, habida cuenta de que las circunstancias son totalmente distintas, tanto en lo que se refiere al sujeto como al ambiente que le rodea y, en consecuencia, a la situación en que se da el proceso.

DE LA FORMA AL MENSAJE: ACTOS VERBALES REALES

La importancia que se concede actualmente a la adquisición de una capacidad **comunicativa** frente a una competencia meramente formal o teórica exige la creación de contextos apropiados (31) en forma de situaciones que tengan un interés y una utilidad inmediatos (32). No implica ello una exclusión total del estudio de formas o estructuras, pero sí su subordinación. En realidad, el problema central de la metodología didáctica actual se origina ya en el siglo XVIII, cuando desaparecen las condiciones que hacían posible la co-existencia del estudio formal y de la "inmersión" en el uso comunicativo de la lengua, por cuanto el aprendizaje se realizaba en régimen de internado, ya sea para el latín en las escuelas y universidades medievales y posteriores o para el francés en los raros casos en que lo substituía (33). Al desvanecerse la posibilidad del proceso paralelo de "inmersión" quedan sólo las breves sesiones o "clases", que se reducen al aprendizaje de reglas y estructuras fuera de contexto. De ahí la insistencia actual en la introducción de actos verbales reales y en prestar una atención preferente al "mensaje" más bien que a la forma. Se supone, por otro lado, que el aprendizaje efectivo exige, por parte del estudiante, una voluntad de **querer decir**. Los actos verbales deben, por lo tanto, presentar un alto contenido

semántico y debe éste depender de las necesidades e intereses de los propios estudiantes (34). Es lo que lleva al desarrollo de los llamados programas de funciones-nociones (**functional-notional syllabus**). Fue sobre los principios de interacción entre la primera y la segunda lengua, de la importancia del acto verbal real, y de la conveniencia de una voluntad de **significar** en función de necesidades e intereses específicos, que se llevó a cabo en 1.982 una experiencia pedagógica en el I.N.B. "Pius Font i Quer", de Manresa, consistente en la preparación de un programa de funciones-nociones basado en actos verbales propuestos por los propios alumnos en situaciones escogidas por ellos mismos (35). En efecto, el problema de la preparación de programas funcionales que tengan en cuenta las necesidades **comunicativas** de los alumnos reside principalmente en cómo determinarlas (36). La mayoría de los autores de material funcional compilan simplemente listas de situaciones y nociones según criterios que son necesariamente más arbitrarios que los empleados para la confección de programas sobre principios morfosintácticos y fonológicos. No asegura dicho material, por consiguiente, la satisfacción de necesidades comunicativas reales que estimulen la motivación, lo que constituía, como es obvio, su propósito inicial. Y, sin embargo, en mi opinión (37), un programa de nociones debidamente desarrollado podría precisamente reconciliar las dos concepciones opuestas de la motivación como característica de la personalidad individual y como determinada por el contexto social. Se supone, por una parte, que el material funcional puede ofrecer al estudiante estímulos que resulten personalmente apropiados para él; mientras que, por otra parte, la creencia de que la motivación sólo puede actualizarse "en el seno de la colectividad y con ayuda de ella" (38) lleva ciertamente al empleo de material basado en situaciones semejantes a las de la vida real y de gran contenido comunicativo que hagan posible la explotación de la interacción lingüística dentro de la

clase como grupo social. Para que el estudiante se interese por los "mensajes", es necesario que satisfagan éstos necesidades individuales ya presentes, o que creen nuevas necesidades que sean específicas a una situación de aprendizaje que se desarrolla como un proceso espontáneo de comunicación entre él y su medio social funcional (es decir, el profesor y los otros miembros de la clase). En la experiencia llevada a cabo en el Instituto "Font i Quer", el material fue desarrollado inicialmente mediante una puesta en común de las necesidades individuales de los alumnos en un proceso **colectivo**, y fue ampliado subsiguientemente en el curso de dramatizaciones gracias a la aparición espontánea de una interacción lingüística dentro de cada grupo. Si las situaciones y nociones corresponden a necesidades reales, existe "la voluntad de querer decir" a la vez como expresión de factores individuales y como respuesta a las exigencias colectivas.

CONCLUSION

Aun cuando un cierto porcentaje de profesores sigue creyendo en la necesidad de conocer un buen método (39), prevalece actualmente un eclecticismo que lo busca en materiales adecuados más bien que en invariables principios. Las evidentes diferencias entre las condiciones en las que se dan respectivamente los procesos de aprendizaje de la primera lengua y de enseñanza de una segunda exigen el empleo de técnicas basadas en la cognición en lugar de recurrir casi exclusivamente a la imitación. Es preciso tener en cuenta las diferencias de capacidad y de intereses entre los alumnos, tanto para constituir grupos homogéneos como para preparar materiales que les sean apropiados. Sin abandonar los criterios estructurales en la preparación de programas, es conveniente que se organicen alrededor de las funciones del lenguaje como medio de comunicación. Las situaciones y nociones escogidas deben tener en cuenta las

necesidades de los alumnos para estimular la motivación. En última instancia, programas y técnicas deben responder a los objetivos del curso y no ser impuestos a partir de principios teóricos de carácter lingüístico o psicológico. Las tendencias actuales combinan ideas antiguas con ideas nuevas (40) y su mayor ventaja reside en que están abiertas a la duda y, por lo tanto, al cambio. No dejan, por otra parte, de presentar problemas. La insistencia en los programas de nociones-funciones es responsable de la proliferación de técnicas que podrían denominarse de **práctica** de la lengua más bien que de su **aprendizaje**. En efecto, están en su mayor parte destinadas a reproducir en la clase situaciones de la vida real que den una oportunidad al estudiante de usar lo que ya sabe de la lengua y presuponen, por lo tanto, unos conocimientos previos. Abandonado el dogmatismo del pasado, queda el campo abierto a lo más urgente, que es llevar a cabo la tan difícil investigación experimental de los factores implicados en el aprendizaje y de los resultados de las distintas técnicas.

NOTAS

- (1) COLIN WRINGE: **Developments in Modern Language Teaching**, Londres, Open Books, 1.976, p. 4.
- (2) P.S. GREEN, ed.: **The Language Laboratory in School; Performance and Prediction**, Londres, Oliver And Boyd, 1.975.
- (3) Citado en "Teaching Modern Languages", **Education "Digest"**, **Education**, 9, 1.981.
- (4) Ibid.
- (5) L.G. ALEXANDER, "Sometimes", **Practical English Teaching**, Vol. 3, nº 2, 1.982, p. 13.

- (6) Ibid.
- (7) R.L. POLITZER, **Foreign Language Learning**, Londres, Prentice-Hall, 1.965.
- (8) R.A. HUDSON: **Sociolinguistics**, Cambridge, 1.980, pp. 30 y ss.
- (9) E.G. LEWIS: **Linguistics and Second Language Pedagogy**, La Haya, 1.974.
- (10) A.W. HORNSEY: "A Foreign Language for All? **C.I.L.T. Reports and Papers**, nº 8, Londres, 1.972.
- (11) D. LEWIS, "Views of Second Language Learning and Motivation in East and West", **The Incorporated Linguist**, Vol. 21, nº 3, 1.982, pp. 107 y ss.
- (12) Ibid., p. 109.
- (13) Ibid., p. 110.
- (14) "Teaching Modern Languages", **Education "Digest"**, **Education**, 9, Octubre, 1.981.
- (15) Ibid.
- (16) C.A. RAMSEY y E.N. WRIGHT: **Age and Second-Language Learning**, **The Journal of Social Psychology**, 94, 1.974, p. 115.
- (17) P. CHRISTOPHERSEN: **Second-Language Learning**, Penguin Books, 1.973, p. 49.
- (18) W. PENFIELD y L. ROBERTS: **Speech and Brain Mechanisms**, Princeton University Press, 1.959. Penfield argumentó en favor del aprendizaje precoz basándose en la observación de que si se procede a la ablación de porciones del cerebro antes de los nueve años los pacientes consiguen volver a aprender su primera lengua aun cuando se haya producido su pérdida como resultado de la operación, mientras que no existe recuperación si se realiza ésta más tarde.

La observación, sin embargo, se refiere a la plasticidad **del resto del cerebro** en los casos de daño a los centros del lenguaje, y nada puede evidentemente deducirse de ella respecto al comportamiento **normal** de dichos centros cuando continúan estando **presentes e ilesos**. Christophersen (O. cit., p. 50), concluye que las referencias neurológicas en la argumentación de Penfield son irrelevantes.

- (19) D. LEWIS: O. cit., pp. 107-108.
- (20) Ibid., p. 108.
- (21) Ibid.
- (22) "Teaching Modern Languages", **Education "Digest"**, p. 1.
- (23) R.A. HUDSON, O. cit., p. 19.
- (24) "The First-Language Fallacy", **Practical English Teaching**, Vol. 3, nº 2, 1.982, p. 20.
- (25) Seth Arsenian, **Bilingualism in the Post-War World, Psychological Bulletin**, 42, 1.945. Es importante distinguir entre lo que MAX. K. ADLER (**Collective and Individual Bilingualism**, Helmut Buske Verlag, Hamburgo, 1.977) llama "**ascribed bilingualism**", o bilingüismo espontáneo, preescolar, y **achieved bilingualism**", que es el resultado de un proceso educativo formal, es decir, de un acto **pedagógico**. El problema está en que las condiciones que imperan en ambos casos son completamente distintas. A mi juicio, las conclusiones que, para la enseñanza de una segunda lengua, puedan extraerse del bilingüismo son, exclusivamente, negativas.
- (26) G. BROUGHTON **et al.**, **Teaching English as a Foreign Language**, Londres, Routledge, 1.978, p. 60.
- (27) **Education**, 9, O. cit.
- (28) H. SWEET, **The Practical Study of Languages**, Oxford University Press, 1.964, p. 75.
- (29) D. LEWIS: O. cit., p. 108.

- (30) H.E. PALMER: **The Scientific Study and Teaching of Languages**, edición moderna ed. por D. HARPER, Oxford University Press, 1.968.
- (31) G. BROUGHTON: O. cit., p. 42.
- (32) W.R. SLAGER: "Creating Contexts for Language Practice", **English Teaching Forum**, vol. II, nº 4, 1.973, pp. 1-8.
- (33) **Education** "Digest", O. cit.
- (34) Ibid.
- (35) Resumen de la experiencia en "A Functional-Notional Syllabus Developed by the Students from their First Language", en curso de publicación por **World Language English**, Oxford.-
- (36) SUZANNE SALIMBENE, "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching", **English Teaching Forum** vol. XXI, nº 1, 1.983, p. 6.
- (37) Cf. "Needs and Notions: Implications for Motivation", en curso de publicación por **English Teaching Forum**, Washington.
- (38) D. LEWIS: O. cit., p. 110.
- (39) "Where Have we Got to?", **Practical English Teaching**, vol. 3, nº 2, 1.982, p. 15. Análisis de los resultados de una encuesta llevada a cabo entre profesores.
- (40) L.G. ALEXANDER: O. cit., p. 13.

COMENTARIO SOBRE EL ACCESO A CATEDRAS. SUGERENCIAS

FERNANDO HERNANDEZ GUARCH

ANDRES ARRIBI LOPEZ

Catedráticos del I.B.

de Vivero (Lugo)

1. LA CARRERA DOCENTE

El tradicional sistema de oposiciones tiene entre otros inconvenientes el convertir en estancos a los diferentes Cuerpos de la Administración, limitando drásticamente las naturales aspiraciones que todos tenemos de progresar profesionalmente. El término "Carrera Docente" se ha manejado repetidas veces por parte del M.E.C., no habiendo cristalizado hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1.971, donde se regulaban los accesos del Cuerpo de Profesores de E.G.B. al de Catedráticos de Bachillerato, del Cuerpo de Profesores Agregados también al de Catedráticos de Bachillerato, de éste al de Catedráticos de Escuelas Universitarias, etc... De todos ellos el único que ha conseguido su plena implantación es el Concurso de Méritos para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato entre Profesores Agregados del mismo nivel.

Han transcurrido ya cinco años desde la primera convocatoria y se han resuelto cinco concursos, el último provisionalmente, por lo que hay un número de datos suficiente para un primer estudio.

2. CONCURSO DE MERITOS PARA INGRESO EN EL CUERPO DE CATEDRATICOS DE BACHILLERATO

El Artículo 8 del Real Decreto 161/1.977 (B.O.E.)

15-2-77) decía: "Uno. El turno de concurso de méritos para ingreso en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato se calificará por Tribunales constituidos en la misma forma que los previstos para los turnos de concurso-oposición".

"Dos. Las cátedras convocadas se asignarán a los Profesores Agregados solicitantes por razón de sus méritos, que se valorarán con sujeción al baremo que se establezca en la correspondiente convocatoria, teniendo en cuenta:

- a) Titulaciones y antecedentes académicos.
- b) Trabajos de investigación y publicaciones de carácter científico o pedagógico.
- c) Memoria, que los concursantes deberán presentar, en la que se exponga la programación razonada de la asignatura, que desarrolle los temarios oficiales del plan de estudios vigente de acuerdo con la experiencia pedagógica de cada Profesor y con las oportunas justificaciones científicas y bibliográficas.
- d) Evaluación del rendimiento educativo por la Inspección Técnica correspondiente.
- e) Tiempo de servicios en el Cuerpo de Profesores Agregados, bien en calidad de funcionarios de carrera, bien en cualquier otra, siempre que les haya sido reconocido a efectos de trienios".

Lo expuesto anteriormente se concretó en la primera convocatoria del concurso (B.O.E. 3-11-78) donde aparecía el baremo que se iba a aplicar. Se exigía un mínimo de diez puntos para superar el concurso, de los cuales al menos tres debían ser por la puntuación obtenida en la Memoria. El detalle por apartados, así como las sucesivas modificaciones en los distintos concursos, pueden verse en el apartado 3 de este trabajo.

Los resultados por asignaturas de los distintos

concursos con expresión de las notas máxima, mínima y mediana, así como la nota obtenida por el concursante que ocupaba el puesto correspondiente al último lugar del que será el próximo concurso (B.O.E. 23-3-83) se recogen en las Tablas 1, 2, 3 y 4, y en las Figuras 1, 2, 3, 4. La asignatura de Física y Química, elegida arbitrariamente, fué sometida a un estudio pormenorizado, cuyos resultados se dan por separado.

3. ESTUDIO PORMENORIZADO DE LOS DISTINTOS APARTADOS DEL BAREMO EN LA ASIGNATURA DE FISICA Y QUIMICA

3.1 Titulaciones y antecedentes académicos.

En el baremo que se fija a partir de la primera convocatoria, se valoran en este apartado la nota media del expediente académico, así como la de la Tesina y el estar en posesión del título de Doctor u otros títulos. La valoración concreta se mantuvo constante en los cuatro primeros accesos, habiéndose modificado en el quinto en el sentido de aumentar en general las puntuaciones. Así, el doctorado pasa a valer hasta seis puntos, cuando hasta entonces su valor era tres.

En la figura 1 se observa una clara tendencia al aumento de las notas máxima y media, si exceptuamos el tercer acceso, para participar en el cual se exigió una antigüedad mínima de tres años, exigencia que no ha sido mantenida en ninguno de los otros cuatro concursos.

La participación de este apartado del baremo en los distintos concursos se recoge en la Tabla 2, pudiendo observarse un claro aumento en las dos últimas convocatorias, donde contribuye con cerca de la mitad del total (46 %).

3.2 Trabajos de investigación y publicaciones de carácter científico o pedagógico.

La valoración de este apartado se ha mantenido

a lo largo de las cinco convocatorias, pudiéndose obtener hasta cinco puntos por publicaciones en la propia materia, hasta tres por publicaciones en otras materias, hasta tres por publicaciones de carácter general y también hasta tres por trabajos realizados en calidad de becario.

En la figura 2 se observa que las notas medias por este concepto son extraordinariamente bajas, situación que refleja claramente la Tabla 2, donde el máximo porcentaje de participación se alcanza en el cuarto acceso con un 14 % y el mínimo en el primero con un 1 %.

3.3 Memoria

Es éste, sin duda, el más conflictivo de los apartados y el que ha sufrido las más drásticas variaciones a lo largo de los cinco concursos, ya que en los dos primeros se exigió una puntuación mínima de tres puntos como condición excluyente del mismo; y por otra parte su valoración fue de hasta diez puntos en los tres primeros concursos y sólo de hasta cinco en los siguientes.

En la figura 3 se pone de manifiesto una clara tendencia al descenso en la nota media y es curioso observar que en el tercer concurso la nota máxima adjudicada fue sólo la mitad de la posible (5 sobre 10) y que en el cuarto concurso parece que el propio tribunal se hubiese impuesto una autoeliminación, valorando todas las Memorias entre dos y cuatro puntos.

En la Tabla 2 se refleja el porcentaje de participación de la Memoria en la nota media, que oscila entre el 16 % para el quinto acceso y el 36 % para el segundo.

3.4 Servicios

En carreras como la militar la antigüedad es el mérito principal y en todo caso su valoración es prioritaria en otros tipos de acceso, como el de

Profesor Agregado de Universidad a Catedrático de Universidad.

En el concurso que nos ocupa, este apartado del baremo no ha sido modificado, pero hay que hacer notar que el primer concurso recoge, como es lógico, a todas las promociones de Profesores Numerarios que se habían integrado en el Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato. En el tercer concurso se exigió una antigüedad mínima de tres años para poder participar y en el quinto la puntuación por este apartado se vio ligeramente aumentada al haber sido reconocidos los servicios previos.

Todas estas incidencias quedan reflejadas en la figura 4. En la Trabla 2 se muestra que el máximo de participación de este apartado se obtuvo en el primer acceso con un 58 % y el mínimo en el cuarto, con un 21 %.

3.5 Evaluación del rendimiento educativo

La Inspección de Bachillerato fijará un coeficiente de aplicación a cada uno de los Profesores Agregados que solicite tomar parte en el concurso, que oscilará entre 0.8 -límite mínimo- y 1.2 -límite máximo-, como valoración del rendimiento educativo.

Esta valoración recoge aspectos tan diversos como la puntualidad, la cooperación con las familias de los alumnos y el enfoque actualizado en la materia, entre otras doce que se citan (B.O.E. 3-11-78). El coeficiente se multiplica por la puntuación del apartado anterior, cuyo valor puede alterarse hasta un ± 20 %.

Los valores medios de este coeficiente corrector oscilan entre 1.037 para el primer concurso y 1.074 para el cuarto, lo que da idea de la escasa influencia que tiene en la puntuación global final, aunque en algún caso particular pueda ser decisivo.

3.6 Coeficientes de Correlación

Nos ha parecido interesante buscar las posibles

relaciones entre las variables estudiadas, para lo que hemos obtenido, mediante los procedimientos estadísticos habituales, los valores de los coeficientes de correlación de Pearson, que figuran en la Tabla 3.

Resultan especialmente significativos los coeficientes negativos obtenidos en las relaciones de la Memoria con los Antecedentes Académicos (-0.52) y Publicaciones (-0.23), cuando serían de esperar valores positivos o al menos nulos. (Creemos conveniente recordar que un valor negativo expresa una relación de más o menos, es decir, que a mayor nota en Antecedentes Académicos y Publicaciones, corresponde estadísticamente una menor nota en Memoria).

4. SUGERENCIAS Y COMENTARIOS

4.1 El Concurso nos parece positivo considerado globalmente, ya que ha abierto un abanico de posibilidades permitiendo el acceso al Cuerpo de Catedráticos a un gran número de personas en razón de una serie de méritos, cuestión ésta, la del acceso, que quedaba restringida a la tradicional Oposición.

4.2 Parece deseable que en todo concurso los méritos sean juzgados con la máxima objetividad posible, y así es en este caso, si exceptuamos los apartados de Publicaciones y Memoria, siendo cuestión distinta saber si el peso que se ha dado a cada uno de los apartados del baremo en relación con los demás es el correcto.

Desde nuestro punto de vista, creemos que la Antigüedad en el Servicio podría servir de referencia para valorar los demás apartados. Así, por ejemplo, si cada año de Servicio vale un punto, un Doctorado, que por término medio tarda en realizarse cuatro o cinco años, debería puntuarse con cuatro o cinco puntos. O si pensamos que una tesina se lleva a buen término en un curso académico, debería valer un punto.

En cuanto a las Publicaciones, si cada año una persona por entero dedicada a ello podría escribir tres ó cuatro artículos que merecieran ser publicados, deberían valorarse alrededor de 0.25 ó 0.30 por publicación, ponderando el nivel de la Revista (universitaria o no, de difusión Nacional o Internacional, etc...) donde han aparecido.

Cuestión aparte es la valoración de la Memoria. En principio, creemos que ha estado supervalorada, y aún lo está, puesto que la redacción de una Buena Memoria, con abundantes referencias bibliográficas y una Programación exhaustiva, aun siendo del todo original, no ocuparía más de dos cursos académicos, y somos generosos de esta apreciación. La valoración entre cero y dos puntos sería mucho más justa, a nuestro parecer, en este apartado.

Pero es más, la Memoria ha sido el principal elemento perturbador de la objetividad del concurso, como demuestran los siguientes datos estadísticos:

- a) Las ya citadas correlaciones negativas con los Antecedentes Académicos y las Publicaciones, pues sería de esperar una mejor Memoria de quienes están familiarizados con la redacción de Artículos científicos o pedagógicos y han demostrado un mejor aprovechamiento académico.
- b) En nuestro estudio pormenorizado en la asignatura de Física y Química (apartado de la Memoria) nos hemos encontrado con que el número de personas que han obtenido plaza gracias al exceso de nota sobre la media general de su concurso, ha sido del orden del 25 % en los concursos segundo y tercero (valor de Memoria de cero a diez) y sólo del 2.5 % en el cuarto, donde todas las Memorias se valoraron de dos a cuatro puntos, obteniéndose así una oscilación de dos puntos, coincidente con nuestra propuesta (véase Tabla 4).

- c) Aunque el valor porcentual ha descendido en los dos últimos concursos, es de resaltar que en los tres primeros es francamente excesivo. Así, en el primero, llegó a valer 29 veces más el apartado de Memoria que el de Publicaciones. En el segundo ha sido el apartado de mayor influencia y en el tercero aún representa el doble que los Antecedentes Académicos y cinco veces más que las Publicaciones (todo esto se refleja en la Tabla 2).
- 4.3 La Actualización del Profesorado es una cuestión que debería recogerse en el Concurso, dada la importancia que tiene de cara al alumnado. Así, deberían valorarse los cursos de perfeccionamiento del Profesorado, asistencia a Escuelas de Verano y otras actividades afines.
- 4.4 Algunas sugerencias que aquí se recogen han sido de hecho esbozadas por el equipo ministerial que se haya encargado de establecer el baremo. Así, los diez puntos que podía llegar a valer la Memoria en los tres primeros concursos, se han reducido a cinco en los dos últimos. O el Doctorado, que comenzó valiendo tres puntos, ha pasado en este último a valer hasta seis. Lo que nosotros hemos pretendido al abordar este tema desde un punto de vista estadístico, ha sido, por una parte, dar una información fiable a nuestros compañeros que aún no han accedido, y, por otra, contribuir a objetivar el Concurso, haciendo que éste sea más justo. Esperamos haberlo conseguido.

	79	80	81	82	83	84 (*)
Ciencias Naturales	30.02	24.46	26.00	24.99	25.07	
	17.08	11.85	11.83	13.25	13.20	
	10.00	10.08	10.00	10.19	10.69	15.00
	129	49	50	72	113	31+8
Dibujo	34.25	25.00	26.10	21.89	23.00	
	18.51	14.28	14.40	11.45	11.64	
	10.00	10.06	10.00	10.00	10.00	10.50
	127	27	23	30	58	36+9
Filosofía	41.50	27.24	22.10	19.32	24.92	
	18.48	13.30	14.66	11.57	12.08	
	10.00	10.00	10.20	10.00	10.00	14.50
	176	49	11	56	110	34+9
Física y Química	37.50	26.29	25.00	25.47	22.64	
	18.14	11.41	11.29	14.20	14.76	
	10.00	10.00	10.01	11.85	12.60	17.00
	248	40	38	78	116	29+8
Francés	28.00	23.09	27.65	24.41	21.40	
	15.60	14.88	14.24	10.63	11.55	
	10.00	10.20	10.00	10.00	10.00	11.00
	137	43	53	70	65	39+10
Geografía e Historia	32.00	26.00	34.90	25.63	27.63	
	16.88	17.88	19.46	17.70	17.45	
	14.65	14.89	15.18	15.14	15.42	19.00
	146	28	50	61	79	19+5
Griego	33.50	23.72	27.31	18.90	30.00	
	20.09	16.16	16.23	10.60	13.80	
	10.00	10.00	10.09	10.00	10.08	10.00
	84	14	11	18	12	61+15
Inglés	33.06	27.21	26.58	25.32	23.64	
	15.38	13.38	17.35	11.30	11.61	
	10.00	10.08	10.13	10.00	10.02	10.00
	65	56	41	51	86	58+15
Latín	30.20	26.87	28.60	20.75	22.50	
	17.28	14.16	16.45	11.70	12.16	
	10.00	10.02	10.00	10.00	10.00	11
	112	45	32	30	69	46+12
Lengua y Literatura Españolas	37.40	33.70	27.78	29.64	29.35	
	21.56	15.85	14.91	15.30	18.38	
	13.89	12.22	12.14	13.92	16.30	22
	189	47	50	54	71	18+5
Matemáticas	33.00	29.74	26.48	24.14	26.10	
	17.97	16.27	15.16	13.20	13.38	
	11.24	12.13	13.45	11.75	11.52	15
	224	34	50	66	96	29+8

Tabla 1 Valores de las notas Máxima, mediana y Mínima y del número de plazas adjudicadas por acceso y asignatura.

(*) Valores previstos para el último lugar y nº de plazas (MEC+ Autonomías).

Año	Ant. Acad.	Public.	Memoria	Servicios
79	12 %	1 %	29 %	58 %
80	28 %	6 %	36 %	29 %
81	13 %	5 %	25 %	57 %
82	46 %	14 %	18 %	21 %
83	46 %	6 %	16 %	32 %

Tabla 2 Porcentajes de participación en la nota media de los diferentes apartados del baremo, en la asignatura de Física y Química.

	Public.	Memoria	Antigüedad	Nota Ins.
Ant. Acad.	0.24	-0.52	-0.45	0.08
Public.	--	-0.23	-0.32	0.04
Memoria	--	--	0.27	-0.03
Antigüedad	--	--	--	-0,16

Tabla 3 Coeficientes de correlación de Pearson entre los diferentes apartados del baremo, en la asignatura de Física y Química.

Año	Nota Media en la Memoria	Nº de personas accedidas por el exceso	% sobre el total
79	5.60	12	5 %
80	4.56	11	26 %
81	3.71	9	24 %
82	2.83	2	2,5 %
83	2.43	12	10 %

Tabla 4 Personas que han obtenido plaza gracias al exceso de nota sobre la media general de su concurso, en la asignatura de Física y Química.

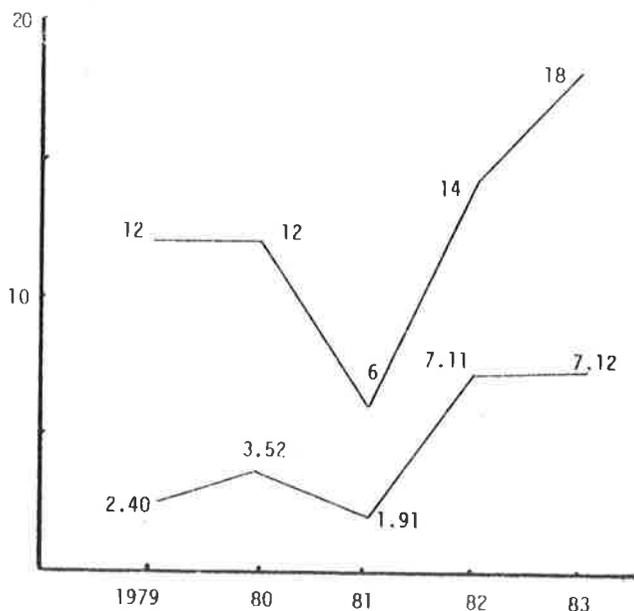


Figura 1 Valoración Máxima y Media del apartado Antecedentes Académicos (Física y Química).

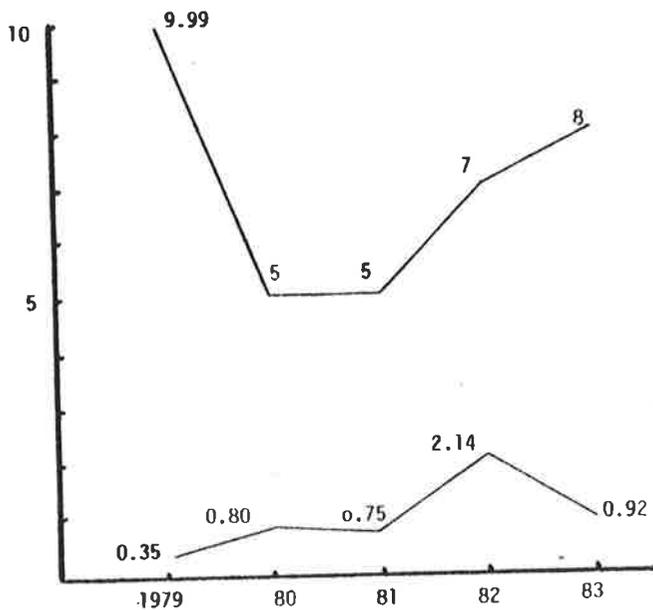


Figura 2 Valoraciones Máxima y Media del apartado Publicaciones (Física y Química).

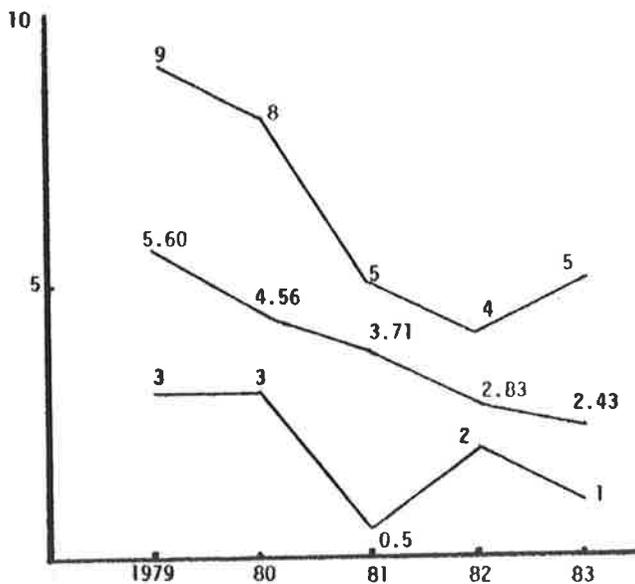


Figura 3 Valoraciones Máxima y Media del apartado Memoria (Física y Química)

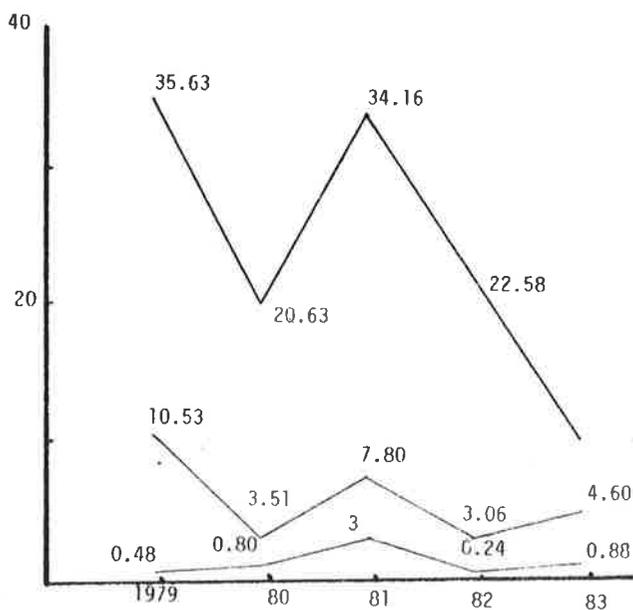


Figura 4 Valoraciones Máxima, Media y Mínima del apartado Antigüedad (Física y Química)

UN ESTUDIO SOBRE EL AUTORITARISMO EN UNA MUESTRA DE UNIVERSITARIOS DE OVIEDO

ANASTASIO OVEJERO BERNAL

Profesor de la Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación. Oviedo

1. INTRODUCCION

a) Justificación de estos estudios y objetivos que nos proponemos

Desde luego que nuestras pretensiones a corto plazo no son muy ambiciosas. Lo que pretendemos en este artículo y en otros que le seguirán es estudiar algunos rasgos de personalidad de los universitarios asturianos como el autoritarismo, el dogmatismo y el maquiavelismo, así como algunos de sus correlatos con otras variables como el sexo de nuestros sujetos, sus actitudes políticas y religiosas, inteligencia, variables cognitivas, etc. Creemos que con ello podemos llegar a entender mejor, en primer lugar, el significado del síndrome autoritario, cuyos perfiles históricos y científicos fueron solamente apuntados en un artículo anterior (Ovejero, 1982). También creemos poder entender mejor la psicología de nuestros alumnos (y, en general, la del universitario español) precisamente en algunos aspectos que tienen enormes repercusiones académicas, científicas, sociales e incluso políticas, como son las variables que queremos estudiar. Finalmente, pensamos que con ello podremos llegar a hacer, aunque solamente a mediano y largo plazo, una mínima pero significativa contribución a la disminución del síndrome autoritario, indiscutiblemente modificable, pero tan extendido, al menos en nuestra

cultura occidental. Con ello podrían implantarse en la Universidad métodos más creativos, relaciones sociales y académicas menos jerárquicas y objetivos más ambiciosos.

Pero todo lo anterior no son sino pretensiones a largo plazo, como ya hemos dicho. Sin embargo, el aquí y el ahora es menos prometedor y pretencioso y más concreto: en definitiva, los objetivos de estas páginas son los siguientes:

- Hallar el grado de autoritarismo (medido por la Escala F) de una amplia muestra de nuestros alumnos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y compararlos con los datos obtenidos en otras muestras universitarias e incluso no universitarias.
- Comparar el grado de autoritarismo entre hombres y mujeres, y buscar las razones explicativas de las diferencias, si es que existen.
- Observar las variaciones en autoritarismo a lo largo de la carrera universitaria, pero a través de un estudio transversal (estamos trabajando en un estudio longitudinal que podrá ser publicado en un plazo de dos o tres años).
- Comparar las puntuaciones en la Escala F de los estudiantes de nuestras tres secciones: Psicología, Pedagogía y Filosofía.
- Examinar con cierto detenimiento las correlaciones, en nuestra muestra, entre el autoritarismo y las actitudes políticas y religiosas.

b) Encuadre teórico de los estudios sobre autoritarismo: teoría de rasgos

Para entender plenamente la personalidad autoritaria y las investigaciones existentes al respecto, es necesario tener en cuenta que los estudios sobre este tema se enmarcan dentro de la Psicología de la Personalidad y más en concreto dentro de la

corriente personalista de los rasgos, que era la imperante en la década de los años 50.

Aunque es éste un tema clásico también en las tres últimas décadas de la Psicología Social, en la cual se encuentra claramente en el ámbito del Psicoanálisis Social, sin embargo lo que ahora nos interesa es su entronque con la teoría de los rasgos de personalidad.

En este sentido, la casi total generalidad de las definiciones corrientes de personalidad suponen dos principales significados: por una parte, disposiciones internas organizadas, y por otra, estabilidad o consistencia en el tiempo.

A estas definiciones habría que hacer al menos tres matizaciones, si queremos aplicarlas a la Personalidad Autoritaria:

- a) Se ha encontrado una fuerte validación transcultural a las disposiciones internas autoritarias.
- b) Existen grandes diferencias entre los individuos en cuanto a estas disposiciones internas.
- c) Se ha encontrado igualmente que la estabilidad o consistencia en el tiempo del autoritarismo de una persona no es en absoluto inmodificable. Son muchos los trabajos que indican que el autoritarismo cambia a través del tiempo en función de una gran variedad de variables: edad, años de educación formal, etc. (Solomon, 1963; Kinnick y Platton, 1967; Whitten, 1976). Y sobre todo, especialmente en los últimos años, se han estudiado los efectos de la Dinámica de Grupos como instrumento de disminución de las actitudes autoritarias (Carron, 1964; Coodstein, 1971; Khanns, 1971; etc.).

De estas tres observaciones nosotros trataremos de aportar nuestro grano de arena a la segunda y la tercera. Tal como expusimos en nuestros objetivos, estudiaremos algunas diferencias en autoritarismo entre distintos grupos (sexuales, académicas, etc.), y

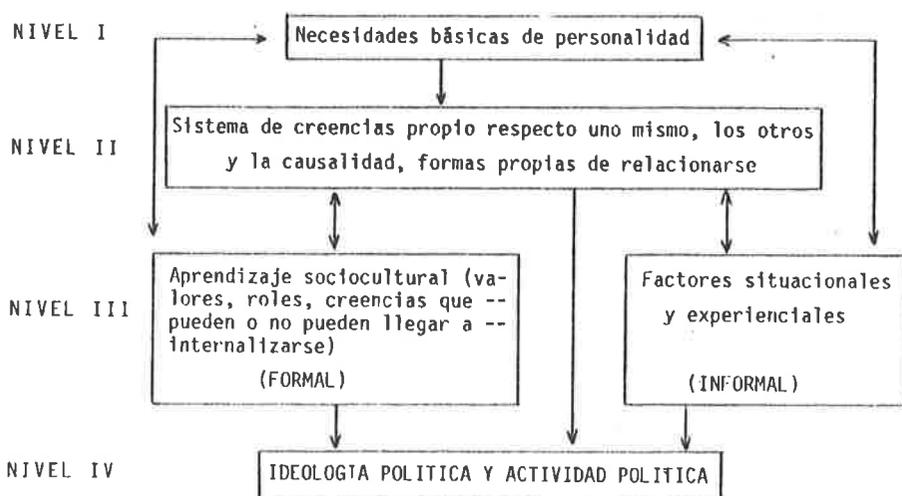
mostraremos algunos datos indicativos de la disminución del autoritarismo con los años de educación formal.

Por otra parte, no podemos olvidar la corriente situacionista, sobre todo los estudios de autores como Mischel (1968, 1971, 1973) que, colocándose enfrente de la corriente de rasgos, dan una enorme importancia a los factores situacionales a la hora de explicar la conducta humana. En concreto, Mischel (1973) afirmaba que los factores situacionales son siempre mucho más importantes que los factores de personalidad como determinantes de la conducta.

Sin entrar ahora en la polémica desatada entre ambas corrientes, a nosotros lógicamente nos interesa más el enfoque de los rasgos, puesto que en el situacionismo no cabrían plenamente los trabajos e investigaciones sobre la personalidad autoritaria.

Así, pues, dentro del enfoque de los rasgos de personalidad, son muchos los estudios que muestran la importancia de las variables de personalidad y de algunas necesidades intrapsíquicas en el desarrollo del nivel de autoritarismo en los seres humanos. Según esos autores (Maslow, Fromm, Adorno, etc.), los puntos de vista de una persona sobre sí mismo, sobre la naturaleza humana y sobre los fenómenos sociales, políticos, etc., vienen determinados por necesidades básicas de su personalidad. Y estas necesidades básicas se forman en la primera infancia del niño.

Para entender mejor lo anteriormente expuesto, veamos el modelo que nos propone Knutson, (1973, p. 40) para las relaciones entre personalidad y actitudes políticas, por citar sólo un ejemplo relativamente reciente:



Una explicación del anterior esquema, breve pero esclarecedora, nos la da el propio Knutson (Op. cit., p. 43) cuando dice: "Como ya otros han subrayado, la conducta es un resultado de predisposición de personalidad, de precipitantes sociales y culturales y de la situación".

Ahora bien, aplicando el anterior esquema a nuestro tema, el autoritarismo o la personalidad autoritaria, podemos afirmar que parece probable que el autoritarismo (Nivel II) influencia la actividad política y la ideología o actitudes políticas (Nivel IV) según formas que dependen de las necesidades de personalidad (Nivel I) del individuo que puntúa algo en este rasgo y en los valores en que ha sido socializado (Nivel III) sobre todo en la primera infancia.

Creemos que todo lo anterior puede servir, además de como introducción al tema que nos ocupa, también para poder comprender mejor nuestro trabajo empírico que a continuación expondremos:

2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Como instrumentos de que nos servimos para obtener nuestros datos sobresale la Escala F. También utilizamos un pequeño cuestionario con la intención de recabar información sobre nuestros sujetos y sobre sus actitudes políticas y religiosas fundamentalmente (1).

En cuanto a nuestra Escala F se trata de una modificación de la versión española de Pinillos (1963). La de Pinillos, que constaba de 28 items, fue la que nosotros utilizamos en nuestra Tesis Doctoral (1981), pero tanto allí como en otro trabajo posterior aún inédito, demostró no ser totalmente satisfactoria. Ello era lógico, sobre todo en algunos items, como consecuencia de las transformaciones operadas en nuestro país a todos los niveles durante los últimos veinte años. Por ello, construimos nuestra propia versión de esta escala, versión que consta de 35 elementos, todos ellos suficientemente discriminativos. La fiabilidad de esta nueva escala fue muy satisfactoria: en efecto, en las diferentes muestras utilizadas, la fiabilidad osciló entre 0,88 y 0,92, y fue hallada por el método del "test-retest", dejando transcurrir entre la primera y la segunda aplicación un periodo de tiempo de una semana en unas muestras y de un mes en otra, con resultados, en todos los casos, similares.

También hemos hallado, aunque en una sola ocasión, la fiabilidad de esta escala por el método de las dos mitades, habiendo encontrado un resultado también satisfactorio: obtuvimos un coeficiente de 0,86 en una muestra de 47 sujetos.

En cuanto al cuestionario de datos personales, se les decía a los sujetos que respondiesen voluntariamente, no haciéndolo si no lo deseaban, a pesar de ser totalmente anónimo. No obstante, se les pedía respondiesen para poder sacar más provecho de sus datos.

3. MUESTRA

Nuestra muestra estaba compuesta por 247 estudiantes de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Pretendimos coger sólo estudiantes de Psicología, pero al ser el primer curso totalmente común a las tres secciones, entre los 165 sujetos del primer curso que hicieron la prueba los había que tenían el propósito de hacer Pedagogía o Filosofía. Así, pues, los 247 sujetos estaban distribuidos, según el sexo y la especialidad que querían hacer, como indica el cuadro siguiente:

TABLA I
DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS

Curso	Psicología		Pedagogía		Filosofía	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1º	38	93	3	17	11	3
2º	14	37				
3º	15	16				

En total, había, pues, 81 hombres y 165 mujeres, de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años.

En cuanto a la forma de seleccionar nuestros sujetos (muestreo) fue la bastante frecuente de administrar los cuestionarios a los alumnos presentes en clase en un día determinado elegido al azar. Por consiguiente, la muestra no estará totalmente libre de posibles sesgos muestrales (2).

4. RESULTADOS Y DISCUSION

Con los muchos datos que pudimos obtener intentaremos responder, en la medida en que nos sea

posible, a los objetivos que señalábamos en el primer apartado de la Introducción:

a) **Grado de autoritarismo de nuestra muestra**

Los datos que obtuvimos respecto a las puntuaciones en la Escala F de nuestros sujetos, distribuidos por el sexo y los diferentes cursos, fueron los siguientes (3):

TABLA 2

	Primer curso (4)	Tercer curso	Quinto curso
Hombres	96,44 (2,75)	84,85 (2,42)	100,8 (2,88)
Mujeres	116,69 (3,33)	105,83 (3,02)	101,50(2,90)
TOTAL	110,30 (3,15)	100,07 (2,85)	101,16(2,89)

Como el punto neutro de las puntuaciones de cada elemento es de 4, todas las medias obtenidas están por debajo del punto neutro. Lo cual no significa que necesariamente tengan que estar por debajo de la media de la población. De todas formas es lógico que las medias obtenidas sean relativamente bajas pues se trata de una muestra de personas jóvenes, relativamente inteligentes y con un alto nivel educativo, como son las muestras de estudiantes universitarios. Y se sabe que todas esas variables disminuyen el autoritarismo.

Comparemos nuestros datos con los obtenidos en otras muestras compuestas por sujetos no universitarios: cabe señalar que podemos comprobar lo que acabamos de decir: por ser una muestra universitaria las medias que arroja en autoritarismo son relativamente bajas. Veamos, pues, las puntuaciones medias en la Escala F obtenidas por algunas muestras no universitarias:

TABLA 3

Procedencia de la muestra	Puntuaciones en la Escala F	
	Hombres	Mujeres
Hogar de San José (Gijón) (5).....	184,2 (5,26)	-----
Instituto de Ens. Media (Gijón) (6).....	142,74 (4,07)	141,86 (4,05)
Instituto de Ens. Media (Avilés) (7).....	150,50 (4,30)	137,20 (3,92)
Instituto de Ens. Media (Oviedo) (8).....	-----	140,00 (4,00)
Caja de Ahorros de Asturias (9).....	134,25 (3,83)	-----

Como puede observarse, las puntuaciones medias de nuestra muestra son significativamente más bajas que las que acabamos de mostrar, es decir, nuestros sujetos son menos autoritarios (entendido, por supuesto, el autoritarismo como medido por Escala F) que los alumnos de Enseñanza Media y menos que los trabajadores administrativos, resultados nada extraños, por otra parte, que se sitúan en línea con los estudios existentes al respecto (Photiadis y Bigger, 1962; Kayser, 1972; Simpson, 1972; Diab y Prothro, 1975; Sanz y Lester, 1.977; etc.).

b) Comparación entre los sexos

Actualmente estamos realizando un estudio longitudinal sobre este aspecto con estos mismos sujetos, de cuyos resultados daremos cuenta. Pero los presentes datos, como ya indicamos al principio de este trabajo, proceden de un estudio transversal, y por lo tanto no totalmente fiable, puesto que los datos pueden estar determinados por otras causas que la mera sofisticación cultural.

Veamos a continuación los datos encontrados:

TABLA 4

PUNTUACIONES DE NUESTROS SUJETOS POR SEXO Y CURSO EN LA ESCALA F

		Primer curso	Tercer curso	Quinto curso
SEXO	Hombres	96,44	84,85	100,80
	Mujeres	116,69	105,83	101,50

Así, pues, vemos claramente que, en todos los casos, las mujeres son más autoritarias que los hombres, en nuestra muestra y, repetimos, entendiendo por autoritarismo lo que mide la Escala F. Ello parece lógico, ya que la mujer en nuestra cultura está más sometida a las normas autoritarias imperantes y se la educa, ya desde muy pequeña, para someterse, más aún que al hombre.

Por otra parte, ello está en línea con estudios anteriores (Smidt, 1971; Deerbecker y Praag, 1974; etc.). Nosotros mismos (Ovejero, 1981), encontramos que, en una muestra universitaria de 4º curso de Psicología las mujeres eran más autoritarias (3,33) que los hombres (3,00), siendo significativa la diferencia a un nivel del 5 %.

En nuestra muestra, las diferencias entre hombres y mujeres fueron estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 1 %, excepto para los sujetos de 5º curso, donde la diferencia no fue significativa.

También es necesario advertir que, sobre todo si exceptuamos la puntuación de los varones de 5º curso, las puntuaciones de nuestros sujetos van disminuyendo a medida que están en cursos más elevados. Con ello constatamos el hallazgo frecuente de que el nivel cultural y los años de educación formal disminuyen el autoritarismo.

c) **Comparación entre el autoritarismo de los estudiantes de las diferentes secciones (Psicología, Pedagogía y Filosofía).**

Esta comparación, como ya sabemos, la haremos sólo entre los sujetos de primer curso, puesto que es el único curso en el que tenemos sujetos de las tres secciones. Mejor aún, por ser el primer curso común en su totalidad a las tres secciones, hemos distribuido a nuestros sujetos en cada sección según la intención que decían tener de estudiar Psicología, Pedagogía o Filosofía.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

TABLA 5
PUNTUACIONES AUTORITARIAS DE LAS
DIFERENTES SECCIONES

	Nº de sujetos	Puntuaciones F
Psicología	131	114,39 (3,26)
Pedagogía	20	103,05 (2,94)
Filosofía	14	82,42 (2,35)

La primera advertencia que hay que hacer es el pequeño tamaño de las muestras de Pedagogía y de Filosofía, al menos si las comparamos con la de Psicología. A pesar de ello, las diferencias fueron significativas estadísticamente: los estudiantes de Psicología eran significativamente más autoritarios que los de Filosofía (n.c. superior al 1 %); los estudiantes de Psicología eran significativamente más autoritarios que los de Pedagogía (n.c. superior al 10 %); y los estudiantes de Pedagogía eran significativamente más autoritarios que los de Filosofía (n.c. superior al 1 %). Por consiguiente, podemos afirmar que nuestros datos indican que, en esta muestra al menos, los

alumnos de Psicología eran los más autoritarios, mientras que los de Filosofía eran los más bajos en la Escala F. La explicación podía ser el hecho de que la Psicología, en estos años, es una carrera "de moda": al lado de los estudiantes vocacionales se juntan otros que han sido arrastrados por la inercia o por otros compañeros, o por razones de índole supersticiosa. Y no olvidemos que tanto la sumisión, como el convencionalismo o la superstición, son todos ellos factores integrantes del síndrome autoritario (Ovejero, 1982). Posiblemente en la misma línea, pero a la inversa, podríamos encontrar la explicación al hecho de que sean precisamente los estudiantes de Filosofía los menos autoritarios, y que la diferencia sea sustancial.

Hubiese sido interesante haber hecho comparaciones con alumnos de otras Facultades y sobre todo de Ciencias. Esperamos hacerlo posteriormente.

d) Actitudes religiosas.

Fueron muy pocos los sujetos que dejaron de responder a las preguntas que se les hacía sobre sus creencias religiosas. Para cuantificar de alguna manera estos datos, lo que haremos será comparar las puntuaciones en autoritarismo de los sujetos que decían tener creencias religiosas, que excepto en dos casos siempre fueron católicas, con los sujetos que decían explícitamente no poseer tales creencias.

Los resultados nos mostraron claramente que era mucho mayor el número de personas con creencias religiosas que se encontraba en la mitad superior de la Escala F (más autoritarios) que los que se encontraban en la mitad inferior (menos autoritarios). En cambio, sucedía todo lo contrario con los sujetos que decían no poseer creencias religiosas, como puede verse en las siguientes tablas:

1º) Primero veremos los datos separados de hombres y mujeres:

TABLA 6
AUTORITARISMO Y ACTITUDES RELIGIOSAS

		Primer curso		Tercer curso		Quinto curso	
		- aut.	+ aut.	- aut.	+ aut.	- aut.	+ aut.
HOR.	Sin creencias	33	10	11	2	9	3
	Con creencias	4	3	0	1	0	2
MUJ.	Sin creencias	31	19	13	11	5	0
	Con creencias	14	50	1	10	1	10

En todos los casos se confirmó la tendencia repetidamente apuntada en otros estudios (Photiadis y Johnson, 1963; Weller y otros, 1975; Kahos, 1977; etc.) de que existía una relación positiva entre actitudes religiosas y puntuaciones en la Escala F. Nosotros mismos (Ovejero, 1981) encontramos resultados parecidos a los que ahora estamos exponiendo.

Aplicando a nuestros datos el coeficiente de correlación Φ (fi), hemos hallado una gran variedad de correlaciones entre autoritarismo y actitudes religiosas, pero todas ellas positivas, es decir, en todos los casos que hemos examinado, un mayor autoritarismo acompañaba a los sujetos con creencias religiosas comparados con los sujetos sin creencias religiosas. Excepto en un caso, el de los hombres de primer curso. En concreto, las correlaciones fueron: para los hombres, 0,15, 0,53, 0,50 respectivamente para cada curso. Para las mujeres, 0,40, 0,44 y 0,87 respectivamente. Ninguna de las correlaciones en el grupo de los hombres fueron significativas al 5 %, sin embargo, en el grupo de las mujeres las correlaciones de los tres cursos fueron significativas al 1 %.

2º) Veamos ahora los datos de cada uno de los tres cursos, pero ya sin separar hombres y mujeres:

TABLA 7

AUTORITARISMO Y ACTITUDES RELIGIOSAS POR CURSOS

		Sin creencias	Con creencias
1º	Más autoritario	29	53
	Menos autoritario	64	18
3º	Más autoritario	13	12
	Menos autoritario	24	1
5º	Más autoritario	3	12
	Menos autoritario	14	1

Como era de esperar, tras haber visto el apartado anterior, aquí es más marcada la tendencia a una fuerte relación entre actitudes religiosas y autoritarismo. Las correlaciones ϕ correspondientes a los tres cursos fueron respectivamente para 1º, 3º y 5º de 0,43, 0,50 y 0,74, las tres estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 1 %.

3º) Veamos ahora los datos totales sin separar los cursos, pero sí separando hombres y mujeres:

TABLA 8

AUTORITARISMO Y ACTITUDES RELIGIOSAS SEGUN SEXO

		Sin creencias	Con creencias
Hombres	Más autoritario	15	6
	Menos autoritario	53	4
Mujeres	Más autoritario	30	71
	Menos autoritario	49	16
Total	Más autoritario	45	77
	Menos autoritario	102	20

Nuevamente encontramos correlaciones positivas y significativas entre el autoritarismo y las actitudes religiosas. En concreto, las correlaciones \emptyset fueron de 0,277 (significativa al 5 %) para los hombres, de 0,45 (significación muy superior al 1 %) para las mujeres, y de 0,48 (significación muy superior al 1 %) en el conjunto de nuestros sujetos.

Finalmente, puede ser interesante estudiar el porcentaje de sujetos que, en los diferentes cursos, poseen o no poseen creencias religiosas:

TABLA 9
PORCENTAJE DE SUJETOS CON CREENCIAS Y SIN CREENCIAS POR CURSOS

		Nº de sujetos	Porcentaje
1º	Con creencias	69	42 %
	Sin creencias	93	57 %
3º	Con creencias	15	30 %
	Sin creencias	35	70 %
5º	Con creencias	12	40 %
	Sin creencias	18	60 %

Estos datos resultan sumamente elocuentes y esclarecedores, al menos, para podernos explicar por qué el grado de autoritarismo vuelve a subir en 5º con relación a 3º: también los sujetos de 5º poseen creencias religiosas en un porcentaje superior a los de 3º. Lo cual nos lleva también a apoyar nuestra anterior afirmación de la fuerte correlación entre autoritarismo y actitudes religiosas, hecho constatado anteriormente por muchos otros estudios. Lo que ya requeriría todo un trabajo monográfico es explicar tal correlación. Personalmente, yo apuntaría en varias

direcciones relacionadas entre sí: la mayoría de las religiones (y la Católica en gran medida) propugnan la sumisión y la obediencia a la autoridad, sometimiento ciego a los designios divinos (superstición, etc.), conservadurismo político, convencionalismo, etc. Se trata justamente de los factores que componen el síndrome autoritario.

e) *Actitudes políticas*

Aquí sí fueron muchos los sujetos que no respondieron a las preguntas relativas a sus preferencias políticas y a su intención de voto.

De los que no respondieron no sabemos la razón. Pudo ser que no poseyeran tales creencias (muchos lo afirmaban explícitamente), pero también es posible que no quisieran responder por diversos motivos (no estar seguros totalmente, pensar que son cosas muy personales, desconfianza, etc.).

Los sujetos que respondieron fueron exactamente 128. Sin embargo, al distribuir tales respuestas en diferentes grupos políticos ofrecía grandes dificultades, no sólo por la dificultad de enmarcar en la izquierda o en la derecha a algún grupo o partido, sino porque a veces la respuesta no era muy concreta. Por ejemplo, algunos decían simplemente "izquierda", otros "comunista", otros "marxista", etc. lo cual no necesariamente ha de incluirse en la misma categoría ni en la misma que quienes respondieron "PCE". Por consiguiente, nosotros englobamos las 128 respuestas en los siguientes grupos:

- Derecha: 5 sujetos (Falange, 1; UCD, 2; CD, 2).
- Nacionalistas ó CNA: 4
- Izquierda o marxistas: 15
- PSOE ó socialistas: 54
- Comunista ó PCE: 30, más MCE, 5; LCR, 1; PC (ml), 1 = 37
- Anarquistas: 13

Las puntuaciones medias en la Escala F obtenidas por estos grupos fueron las siguientes:

TABLA 10

AUTORITARISMO Y ACTITUDES POLITICAS

Grupo político	Nº de sujetos	Puntuaciones medias	Desv. típica
Derecha	5	149,80	21,53
PSOE	54	105,37	23,68
Nacionalistas	4	100,50	16,37
Izquierda	15	95,73	20,89
Comunista	37	92,29	23,47
Anarquista	13	81,38	13,36

Los resultados son perfectamente consistentes con los de estudios anteriores (Milton, 1952; Higgins, 1.965; Schwandiman y otros, 1970; Luch y Gruner 1970; Hanson, 1975; Wilson y otros, 1976; etc.). También en nuestra Tesis Doctoral encontramos resultados muy similares a los hallados en el presente trabajo (Ovejero, 1981). Todo ello, a fin de cuentas, es una clara prueba de la validez de la Escala F.

Sin embargo, y al igual que hicimos en nuestra Tesis Doctoral, también en los datos que estamos examinando cabe subrayar un aspecto inexistente en la literatura sobre el tema (al menos que yo conozca): ese aspecto se refiere al grupo anarquista. Habitualmente, en la literatura existente, sobre todo la norteamericana, no se hace la distinción entre grupos anarquistas y grupos izquierdistas. Nosotros la hemos hecho, pues pudiera ocurrir que hubiese diferencias significativas en cuanto a autoritarismo entre ellos. Y

los datos (tanto en la Tesis como ahora) han mostrado la pertinencia de nuestra distinción. En los dos trabajos, el grupo anarquista, de acuerdo con sus presupuestos teóricos, fue el grupo significativamente menos autoritario.

Pero comparemos, estadísticamente, las puntuaciones medias de estos grupos:

A pesar de la exigüidad de las muestras, sobre todo algunas, las diferencias resultaron en su mayoría estadísticamente significativas. Veamos tales significaciones estadísticas comparando los grupos de dos en dos:

TABLA 11

	Puntuación diferencial	Significación estadística
Derecha-PSOE	44,43	Sign. al 1 %
PSOE-Izquierda	9,64	No signific.
PSOE-Comunista	13,38	Sign. al 1 %
Comun.-Anarquis.	10,91	Sign. al 5 %

Finalmente, hemos analizado también el número de sujetos que al ser preguntados por el partido político o la ideología política de su preferencia respondían "ninguno". En total, tales sujetos fueron 120. Examinemos el grado de autoritarismo de estos sujetos según tuvieran o no tuvieran creencias religiosas:

TABLA 12

AUTORITARISMO DE LOS SUJETOS "APOLITICOS"

	Con creencias	Sin creencias
Nº sujetos	66	54
Media F	124,78	100,12
Desv. típ.	26,59	25,89

La diferencia entre ambas medias es estadísticamente significativa (a un nivel muy superior a 1 %).

Igualmente si comparamos el porcentaje de sujetos con creencias religiosas o sin creencias religiosas, entre los sujetos que decían explícitamente no tener preferencias políticas, constatamos que era superior el porcentaje de los primeros (55 %) que el de los segundos (45 %). Justamente lo contrario de lo que ocurría no ya sólo en los sujetos con preferencias políticas, sino incluso en cada uno de los cursos tomados globalmente.

Todo lo anterior nos demuestra la fuerte relación entre el grado de autoritarismo de los sujetos y sus actitudes religiosas, por una parte, y las políticas por otra. Y ambas, tanto las actitudes religiosas como las políticas, y más las primeras que las segundas posiblemente, se conforman y perfilan en la infancia, en la primera infancia incluso. Aunque no pueden ser olvidados otros factores situacionales, como el entorno social, el nivel de inteligencia, los años de educación formal, los intereses sociales y económicos, etc.

La influencia de la experiencia infantil de un individuo sobre su grado de autoritarismo es grande, muy grande incluso, pero en absoluto totalmente determinante. Los factores situacionales más variados

pueden ir modificando la personalidad de cualquier persona hasta llegar a cambiarla en muchos casos. Y es precisamente, por consiguiente, en tales factores situacionales donde cualquier sistema educativo debe hacer hincapié: técnicas de dinámica de grupo, entorno social más democrático y democratizador, relaciones menos jerárquicas entre padres e hijos, entre profesor y alumno, etc. Pero esto ya se sale de los objetivos de este artículo.

5. CONCLUSIONES

A partir de los anteriores datos nos creemos capaces de extraer las siguientes conclusiones que, lógicamente, necesitarán de ulteriores estudios para poderlas tener por definitivas:

- 1ª) El grado de autoritarismo de nuestros sujetos, alumnos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, es bajo, significativamente más bajo que el de muestras no universitarias, lo cual está en línea con la investigación existente sobre este tema.
- 2ª) En nuestra muestra, las mujeres puntúan significativamente más alto (o sea, poseen un mayor autoritarismo) que los hombres en la Escala F. Sin embargo, esa diferencia parece que va disminuyendo a medida que ascendemos en el nivel cultural y de educación formal (años de estudios), lo cual, por otra parte, no debería extrañarnos si observamos los aspectos culturales y de educación del síndrome autoritario.
- 3ª) Entre los alumnos de primer curso, aquéllos que decían tener la intención de hacer Psicología fueron significativamente más autoritarios que los que pensaban hacer Pedagogía y Filosofía. Estos últimos eran, con mucho, los menos autoritarios de todos. Los datos son claros y evidentes al respecto, pero la explicación de tales resultados es ya más problemática. Posiblemente quienes desean

estudiar Filosofía posean una mayor amplitud de miras. Pero también, indiscutiblemente, habrá que buscar la razón de estos datos en el hecho de que desde hace unos años los estudios de Psicología se han convertido en una pertinaz y, a nuestro juicio, peligrosa moda que posiblemente arrastre hacia las Facultades de Psicología a muchos individuos que más que por vocación deseen ser psicólogos por sometimiento a ciertas normas grupales.

4ª) También parece muy clara la conclusión de que las personas con creencias religiosas, al menos en nuestra muestra, poseen puntuaciones *F* mucho más altas que las personas que dicen no poseer tales creencias. La diferencia fue altamente significativa en todos los grupos estudiados.

5ª) Finalmente, también fueron significativos los correlatos entre autoritarismo y actitudes políticas. A pesar de que fueron pocos los sujetos que decían poseer actitudes políticas de derecha, sin embargo los datos apuntan claramente a la conclusión de que las personas de izquierda puntúan significativamente más bajo en la Escala *F* que las personas de derecha. Sin embargo, aún no podemos concluir que sean realmente las personas de la derecha más autoritarias que las de la izquierda. Puede ser que la Escala *F* no mida el autoritarismo de la izquierda sino sólo el de la derecha, y por ello las personas de izquierda no puntúan alto nunca en ella ni siquiera siendo autoritarios. Pero ello sería ya entrar en una polémica histórica en este campo que trataremos en un trabajo posterior (ya casi finalizado) sobre el dogmatismo de nuestra muestra, ya que precisamente fue resolver esa polémica uno de los principales objetivos de Rokeach al construir su Escala *D* de dogmatismo.

BIBLIOGRAFIA

- CARRON, T.J. (1964): **Human relations training and attitude change: a vector analysis.** Personnel Psychology, 17, 403-424.
- DIAB, L.N. y PROTHRO, E.T. (1975): **Changes in authoritarianism associated with university residence in the Arab Middle East.** J. Social Psychol., 97, 155-162.
- DENZ, J.L. y LESTER, D. (1977): **Military service, education and authoritarian attitude of municipal police officers.** Psychol. Reports, 40, 402.
- HANSON, D.J. (1975): **Authoritarianism as a variable in political research.** Politico, 40, 700-705.
- HIGGINS, J. (1965): **Authoritarianism and candidate preference,** Psychol. Reports, 16, 603-604.
- KAHOE, R.D. (1977): **Intrinsic religion and authoritarianism: A differentiated relationship" J. for the Scientific Study of Religion, 16, 179-182.**
- KAYSER, B.D. (1972): **Authoritarianism, self-esteem, emotionality, and intelligence",** Perceptual and Motor Skills, 34, 367-370.
- KINNICK, S.C. y PLATTON, S.D. (1967): **Attitudinal change toward Negroes and School desegregation among participant in a summer training institute.** J. Social Psychol., 73, 271-283.
- KHANNA, J.L. (1971): **Training of educators for hardcore areas. A success?,** trabajo presentado en el congreso de la Internacional Association of Applied Psychology, Liège, Julio 1971.
- KNUTSON, J.N. (1973): **Personality in the Study of Politics,** en: KNUTSON, J.N. (Ed.): "Handbook of Political Psychology", Jossey-Bass, Inc., Publishers, San Francisco, pp. 28-56.
- LUCK, J.I. y GRUNER, C.R. (1970): **Another note on political candidate**

- preference and authoritarianism.** Psychol. Reports, 25, 594.
- MILTON, O. (1982): **Presidential choice and performance on a scale of authoritarianism,** American Psychology, 7, 597-598.
- MISCHEL, W. (1968): **Personality and assesment.** New York, John Wiley.
- (1971): **Introduction to personality.** New York, Holt, Rinehart and Winston.
- (1973): **Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality.** Psychol. Review, 80, 252-283.
- OVEJERO, A. (1981): **El autoritarismo como variable de personalidad.** Tesis Doctoral, Servicio de Reprografía de la Universidad Complutense. Madrid, .
- (1982): **El autoritarismo: un enfoque psicológico.** El Basilisco, 13, 40-45.
- PHOTIEDIS, J.D. y BIGGER, J. (1962): **Religiosity, education, and ethoic distance.** Amer. J. Sociol., 67, 666-672.
- PHOTIADIS, J.D. y JOHNSON, A.L. (1963): **Orthodoxy, clurch participation, and authoritarianism,** Amer. J. of Sociol., 69, 244-248.
- PINILLOS, J.L. (1963): **Análisis de la Escala F en una muestra española: estudio comparativo,** Rev. de Psicol. General y Aplicada, 18, 1155-1174.
- SCHWENDIMAN, G., LARSEN, M. y COPE, S. (1970): **Authoritarianism traite as predictors of candidate preference in 1968 united States presidential election.** Psycgol. Reports, 37, 629-630.
- SIMPSON, M. (1972): **Authoritarianism and education: A comparative aproach,** Sociometry, 35, 223-234.
- SOLOMON, A. (1963): **Authoritarian attitude change and group homogeneity,** J. Social Psychol., 59, 129-135.

- WELLER, L.; LEVINBOK, S.; MAIMON, R. y SHAHAM, A. (1975): **Religiosity and authoritarianism**, J. Social Psychol., 95, 11-18.
- WHITTEN, N.E. (1976): **Authoritarian personalities: 1.950-1.973**, J. Person. Assesment, 40, 622-625.
- WILSON, W.; DENNIS, L. y WADSWORTH, A. (1976): **Authoritarianism of the left and the right** Bull. of the Psychonomic Society, 7, 271-274.

MATEMATICAS Y ESCUELA: CONSIDERACIONES CRÍTICAS EN TORNO A LA SITUACIÓN ACTUAL.

JOSECHU ARRIETA GALLASTEGUI

Profesor de la Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación. Oviedo

1. INTRODUCCION

La reforma de la matemática escolar en la enseñanza primaria y secundaria, desarrollada a lo largo de los últimos 20 años, se vió acompañada en los países occidentales (sobre todo en Francia y los E.E.U.U.) de una fortísima polémica entre partidarios y detractores de la misma. Una buena muestra de la virulencia y extensión de la confrontación la proporciona la excelente recopilación de artículos sobre el tema realizada por Jesús Hernández (1). En nuestro país, a pesar de que la aprobación de las Orientaciones Pedagógicas, que supusieron la incorporación de la llamada "matemática moderna" en la E.G.B., data de 1.970 (para la 1ª etapa) y 1.971 (para la 2ª etapa), las críticas a la reforma no han comenzado a generalizarse, al menos a nivel de revistas de amplia difusión entre los educadores y periódicos, hasta los comienzos de la presente década. A mi entender, lo más destacable de estos tardíos juicios críticos es que se están realizando sin tener en cuenta los avances elaborados en el campo de la educación matemática desde la celebración del primer Congreso Internacional sobre el tema (I.C.M.E.) que tuvo lugar en Lyon (Francia) en 1.969. Parece como si todo el trabajo puesto de manifiesto en los sucesivos Congresos que tuvieron lugar periódicamente desde entonces (realizados en Exeter-Inglaterra, Karlsruhe-Alemania Federal

y Berkeley-E.E.U.U. en 1.972, 1.976 y 1.980 respectivamente, estando previsto el próximo para agosto de 1984 en Melbourne-Australia) por las diversas instituciones, asociaciones de profesores de matemáticas y psicólogos y educadores especializados en el área matemática no hubiesen existido. El olvido o desconocimiento de todas estas aportaciones provoca que las críticas a la reforma de la matemática escolar reflejen, en la actualidad, las mismas posiciones, unilaterales e imposibles de conciliar, defendidas hace más de diez años por destacados matemáticos (René Thom, Morris Kline o Louis Couffignal por citar sólo algunos) y psicólogos (como el omnipresente, a pesar de su muerte, Jean Piaget).

En efecto, los matemáticos universitarios formados en Universidades extranjeras (como Miguel de Guzmán o Jesús Hernández) critican la consideración como método eficaz de transmisión del saber matemático de lo que solamente fué concebido y sirve como método de fundamentación (a saber, la exposición formal hipotético-deductiva de la matemática), la exigencia desaforada de rigor, el destierro de la intuición geométrica en beneficio de un desarrollo riguroso del álgebra y la inflación de vocabulario matemático en las aulas. Partiendo de un análisis de su actividad como investigadores, abogan por la introducción de un poco de racionalidad en la enseñanza de la matemática mediante la introducción en la escuela de una matemática viva, no disecada, que fomente el espíritu de juego activo, la sensibilidad estética alrededor de las matemáticas capaz de contagiar entusiasmo y la conciencia de que constituyen una componente fundamental de nuestra cultura. Asimismo, proponen que utilice su conocimiento del oficio para hacer un poco más inteligente el oficio de la enseñanza y, mientras esto no se dé, sugieren al profesorado que practiquen la virtud de la interpretación, informándose suficientemente para saber lo que convendría subrayar y soslayar en sus programas y textos (2). Ahora bien, estas acertadas críticas, por ser tan generales, por

no explicitar a qué matemáticas se refieren (las impartidas en la Universidad, en el B.U.P. o en la E.G.B.) y por no referirse en concreto a uno de los múltiples enfoques existentes a la hora de desarrollar la matemática escolar (se suelen distinguir hasta cinco tipos de tratamientos curriculares en esta área (3)), pecan de ingenuidad y las alternativas que de ellas se desprenden poco aportan, en la actualidad, al campo de la educación matemática. Prueba de ello es que cuando se refieren a algún problema específico de dicho campo, pongamos por ejemplo el de la enseñanza de los conjuntos en la E.G.B., aparte de señalar que los resultados actuales son desastrosos (lo que no supone ninguna novedad para nadie), se limitan a rechazar el uso de definiciones abstrusas del número partiendo de nociones conjuntistas sin explicitar cómo un profesor de E.G.B. puede favorecer el proceso de construcción del concepto de número haciendo caso omiso de la introducción en sus programaciones de actividades de clasificación y seriación sobre conjuntos susceptibles de manipulación. Actividades que, como todo psicólogo o educador sabe, son absolutamente necesarias para favorecer una adecuada asimilación de los sucesivos conceptos de número que todo estudiante de E.G.B. debe dominar. A mi juicio, este ejemplo (otros podrían extraerse de la polémica entre René Thom y Jean Dieudonné plasmada en el libro antes citado de "La enseñanza de las matemáticas modernas") es una buena muestra de la inconsistencia de las aportaciones pedagógicas de los matemáticos, acostumbrados por un lado a rechazar la posibilidad de una didáctica de las matemáticas como disciplina con visos de cientificidad (aún no se pueden leer tesis sobre el tema en las Facultades de Ciencias Matemáticas) y recurriendo, por otro lado, inevitablemente, a argumentaciones de tipo pedagógico y didáctico para defender sus posiciones. Otro ejemplo de lo que se acaba de afirmar lo constituyen las tesis defendidas por Morris Klins en su famoso alegato contra la matemática moderna (4).

Por su parte, los psicólogos (Juan del Val en concreto) nos plantean que el fracaso de la matemática moderna es debido a que con ella lo que se pretende es que el niño tome conciencia de sus propias operaciones y, como esta toma de conciencia es lo último que se logra en el plano del desarrollo, lo que hay que hacer es invertir el procedimiento que se utiliza: no hay que enseñar las matemáticas como una teoría formal, abstracta, sino que lo que hay que hacer es crear en el niño, en primer lugar, la necesidad de las matemáticas. Por ello, afirma, es preciso modificar la práctica actual desarrollando, desde los primeros niveles, dos caminos paralelos: por un lado, actividades prácticas e intuitivas ligadas a la enseñanza de la física y de la tecnología y, por otro lado, actividades de tipo lógico en todas las materias (algo similar a lo que Bärbel Inhelder proponía en la Conferencia de Woods-Hole el año 1.959 (5)). El problema de esta crítica y del marco de referencia en que se plantea es que, dejando de lado aspectos muy positivos que encierra y que todo educador deberá de considerar, a saber, la insistencia en la comprensión de cómo el niño construye sus nociones lógico-matemáticas, no parte de un análisis realista de los objetivos de la educación matemática en la E.G.B.. Ni en las Orientaciones Pedagógicas ni en los nuevos programas renovados (P. R.) ni siquiera en los planteamientos de la mayoría del profesorado de dichos niveles se aprecia la pretensión de que los niños tomen conciencia de sus propias operaciones ni tampoco se pretende que la matemática deba desarrollarse como una teoría abstracta, formal, al margen de la realidad. Además, cuando se inmiscuye en el campo de los matemáticos o el de los epistemólogos e historiadores de la matemática, como cuando afirma que "las matemáticas no se refieren a la realidad, aunque pueden aplicarse a ellas" (6), asume unos planteamientos hartamente discutibles e incluso contradictorios con los planteamientos psicológicos que defiende, pues si ello es cierto, ¿cómo pueden

construir los niños las nociones matemáticas a partir de esas actividades prácticas e intuitivas sobre objetos reales?

Como vemos, matemáticos y psicólogos aportan críticas adecuadas deducidas de sus campos de trabajo respectivos, pero no aciertan a dar alternativas plausibles y de interés para el profesorado de E.G.B. al no tener en consideración una visión propiamente didáctica del problema de la enseñanza de las matemáticas en la escuela. Y lo peor de todo es que el profesorado no tiene a quién recurrir a la hora de implementar sus conocimientos sobre cómo introducir esta ciencia en las aulas, pues de todos es conocida la natural aversión que el gremio de los pedagogos (entre los que me cuento) ha tenido hasta la actualidad al campo de las didácticas especiales. Como dato basta con señalar que las únicas revistas especializadas en nuestro país sobre didáctica de las matemáticas hasta mayo del presente año se han tenido que editar en una Escuela de Arquitectura o por parte de las asociaciones de profesores de matemáticas en la que los pedagogos brillan por su ausencia (7). Y cuando alguien del gremio (por ejemplo José M^a Quintana) se adentra en el tema, se limita a resaltar la contradicción existente entre matemática moderna y pedagogía moderna de una forma muy general y a proponer una vuelta atrás como la realizada en Francia, promovida por la reforma Haby, en 1.977 (8). Lo que olvida Quintana (o al menos no cita) es que dicha reforma es fruto, entre otras cosas, del trabajo de los I.R.E.M. (Institutos de investigación de educación matemática, existentes en nuestro vecino país desde 1.969), institutos que se han encargado, además del reciclaje del profesorado en ejercicio, de desarrollar la investigación teórica y práctica sobre el tema hasta unos niveles insospechados en nuestro país.

A falta de la debida atención ministerial, bueno será que matemáticos, psicólogos, pedagogos y profesores de E.G.B. comencemos a desarrollar el campo de

la didáctica de las matemáticas con humildad y trabajo paciente; sin caer en el fácil criticismo de tendencias o ideas generales sin repercusiones prácticas y atendiendo, fundamentalmente, a las necesidades y problemas con los que día a día se enfrentan los profesores de matemáticas. En esta línea se enmarca el presente artículo. Partiendo de la experiencia acumulada en la programación del área de matemáticas en el ciclo inicial a lo largo de varios años, programaciones que paulatinamente hemos ido llevando a la práctica, planteamos unas críticas concretas a la enseñanza de las matemáticas en la escuela en la actualidad, considerando que un buen punto de partida para las mismas se encuentra en las tesis reflejadas en los nuevos programas renovados para el ciclo inicial (17-1-81) y medio (12-2-82).

2. LA MATEMATICA EN LOS NUEVOS PROGRAMAS RENOVADOS.

Me limitaré, por cuestión de espacio, a destacar los aspectos que, a mi juicio, pueden inducir a errores graves a la hora de preparar las programaciones de las actividades de matemáticas, partiendo de lo que explícitamente se afirma en dichos programas renovados (P.R.). Para ello comenzaré analizando los objetivos generales que en ellos se citan, haciendo referencia, cuando sea necesario, a determinados objetivos específicos, actividades y recursos metodológicos.

La propia presentación de la matemática como "un nuevo lenguaje que lleva tras de sí un nuevo modo de pensar", aparte de ser criticable desde el punto de vista de las recientes aportaciones de los teóricos de la ciencia, conduce fácilmente a la consideración de las nociones matemáticas como términos nuevos que, por tanto, se pueden presentar como objetos ante los alumnos antes de que éstos los adquieran. Se puede pensar por ello que, por procedimientos de repetición, representación y memorización,

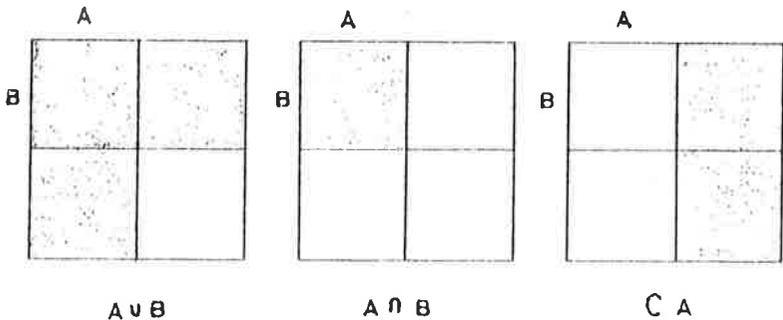
comprenderán los nuevos términos, el nuevo vocabulario y los conceptos que sustentan sin necesidad de programar actividades de aprendizaje que favorezcan la paulatina construcción de los mismos por los niños. Esto último es lo que no suele reflejarse en los textos de matemáticas que, en general, suelen procurar recoger las orientaciones de los P.R.. Por poner un ejemplo relacionado con lo anterior y para aclarar cómo se puede favorecer la construcción de conceptos y la utilización de términos matemáticos en un contexto adecuado, me voy a referir a la enseñanza en preescolar o en el ciclo inicial de lo que es un conjunto y los términos que lleva consigo, a saber: elemento, pertenencia y no-pertenencia, subconjunto. Si planteamos la matemática como un lenguaje, bastará con que programemos actividades en las que los niños asocien, repetidas veces, los términos citados sea con una situación concreta, manipulable, sea con una representación icónica o simbólica de la misma. Pues bien, estas actividades, que son las que habitualmente se realizan en las aulas, son absolutamente insuficientes por varios motivos: en primer lugar, porque es preciso que, previamente, el niño perciba el carácter arbitrario y convencional de los signos y términos que creamos para designar objetos o conjuntos de objetos (aspecto de tanto interés en el área de matemáticas como en la del lenguaje) y, en segundo lugar, porque también es preciso que maneje y construya conjuntos en un contexto de actividad que tenga sentido para él, esto es, deberá utilizar los conjuntos y elementos en situaciones donde su uso es inevitable. Esto se puede conseguir planteando actividades de intercambio de mensajes con su o sus compañeros de forma que éstos, para entenderle, le exijan detallar los elementos que pertenecen y los que no pertenecen al conjunto por él elegido. Sin embargo, la práctica escolar, al olvidar estos aspectos, provoca un aprendizaje mecánico y desprovisto de sentido: los niños acaban identificando los conjuntos con las cuerdas o los diagramas de Venn y, además, entienden

que su utilización es exclusiva del ámbito escolar (9).

Bien es verdad que los P.R. no se limitan a plantear la matemática como un lenguaje. A continuación se indica que "lo importante es hacer que en las mentes se inicie el proceso de pensamiento que desembocará en la creación de las ideas y en la expresión simbólica o verbal de estas ideas", pero el listado de objetivos generales que citan tampoco orienta, por su generalidad, sobre cómo se puede favorecer la creación y expresión simbólica de las nuevas ideas. Veamos esto más detenidamente cuestionando una cita textual de los P.R. en el ciclo inicial: "en la toma de contacto del niño con la experiencia se pretende un conocimiento de las cosas, de sus formas, de sus cualidades y un descubrimiento de lo esencial, tanto y cuanto sea posible, y este método de descubrimiento a partir de la experiencia se puede aplicar mediante los siguientes tipos de ejercicios: a) ejercicios de iniciación... b) ejercicios de aplicación de lo introducido... c) ejercicios de fijación o de entrenamiento... d) ejercicios de control...". Pues bien, ese descubrimiento de lo esencial parece que puede darse mirando, con conocimientos previamente adquiridos, una o varias situaciones nuevas (ejercicios de iniciación) para constatar que se parecen, que tienen en común un objeto, un concepto o estructura matemática. Este es un error en el que, por otra parte, también incurren los principios didácticos de Dienes, citados asimismo en los P.R.. Y es un error porque, como nos muestran las aportaciones de la Psicología Genética, no basta con presentar a los alumnos varias situaciones y motivarles a que descubran lo que tienen en común; es preciso que la actuación sobre las mismas les conduzca a elaborar términos y conceptos que se acomoden a la situación, para lo cual deben ir formulando lo que hacen, favoreciendo así la validación de los conceptos que van adquiriendo. De no hacerse de esta manera, los niños actuarán movidos por la motivación extrínseca del profesor, por

percatarse de cuál es su voluntad didáctica al verse éste obligado a poner de manifiesto las propiedades comunes si no se descubren, y no actúan, por lo tanto, motivados por la propia situación. El "descubrimiento" no se puede dar meramente partiendo de ejercicios de iniciación para después aplicar, fijar o controlar lo descubierto; el "descubrimiento" se podrá realizar si programamos situaciones didácticas de acción, formulación y validación que dirijan, por sí mismas, el lento aprendizaje de los alumnos; si las programamos no teniendo en cuenta solamente el contenido matemático o los intereses del alumno (que pueden ser útiles como punto de partida) sino las operaciones intelectuales que debe construir (10). Vayamos con otro ejemplo que sirva para clarificar lo que acabo de afirmar. Voy a elegirlo de nuevo del área de conjuntos porque considero que, más de diez años después de su introducción en la E.G.B., sigue sin conocerse, a nivel general, cómo y para qué introducir los conceptos, operaciones y aplicaciones que se estudian en dicha área. En los ciclos inicial y medio se suelen explicar las operaciones conjuntistas de unión, intersección y complementación siguiendo el modelo didáctico que acabamos de criticar. Pues bien, un modelo alternativo que pensamos es más adecuado para su introducción sería el siguiente: partiendo del conocimiento del diagrama de Carroll (2×2) para representar conjuntos (fácil de conseguir utilizando, por ejemplo, los bloques lógicos) proponemos un juego a desarrollar en grupos de dos (emisor y receptor que van intercambiando los papeles) consistente en que el emisor tacha una o varias de las casillas del diagrama y envía un mensaje por escrito al receptor, mensaje que pediremos sea lo más breve posible, para que éste tache en su diagrama la o las mismas casillas que su compañero. Esta acción, repetida varias veces, les va conducir a distinguir la unión (tres casillas) de la intersección (una casilla): ellos mismos exigen símbolos diferentes para cada operación. La complementación aparece al formularse de

diferentes maneras los mismos mensajes y sentirse incitados a acortar lo más posible los mismos. La validación surge de la propia actividad, pues es la misma situación la que les muestra si realizan y comprenden bien los mensajes (ver diagramas adjuntos).



Este mismo ejemplo, que no desarrollamos exhaustivamente por consideraciones de espacio (11), nos puede servir para cuestionar otro aspecto poco aclarado en los P.R.. Aspecto que, además, entra en contradicción con los propósitos generales de las mismas, como puedan ser "desarrollar el gusto por la investigación..." ó "pasar de lo concreto a lo abstracto...". Y es el papel de los problemas y las propiedades de las operaciones en la programación didáctica. Tal y como se desprende de los P.R., los problemas no intervienen más que para poner en marcha técnicas ya adquiridas. Lo podemos ver, por ejemplo, cuando al hablar de las operaciones numéricas se afirma textualmente lo siguiente: "en la presentación didáctica de las operaciones se pueden considerar las siguientes fases:

1. Exposición de lo que significa la operación y la relación que tiene con la teoría de conjuntos para que la operación tenga "sentido" para el alumno.
2. La traducción simbólica de la misma.
3. La automatización de la operación, conocer el algoritmo, saber cómo se realiza.

4. Resolución de situaciones problemáticas relacionadas con la operación, es decir, saber para qué se aplica".

De esta forma lo que se consigue es que, tras la exposición por el profesor del sentido de la operación (¿dónde está la investigación del alumno?, ¿dónde el salto de lo concreto a lo abstracto?), éstos se limitan a aprender el algoritmo y a aplicarlo a situaciones-problema. Así, las propiedades de la operación pierden todo su sentido, son aprendidas y comprobadas a posteriori, no jugando, por lo tanto, ningún papel en la construcción del propio algoritmo y en el logro de una mejor comprensión de la operación. Técnica y sentido se separan produciendo en el alumno la tendencia a preguntarse ¿cuál es la técnica a aplicar?, ¿qué intenciones tiene el maestro o el texto?, ¿qué operación tendré que utilizar en este problema? El proceso de construcción de técnicas operatorias se invierte: en vez de comenzar por situaciones problemáticas que exijan del niño la utilización de sus modelos pre-matemáticos de actuación sobre la realidad, modelos que paso a paso irán mejorando y/o rechazando según se adecuen o no a la situación y mediante el uso de las propiedades de la operación, se parte de una explicación (que por muy relacionada que esté con la correspondiente en conjuntos no favorece la adquisición del sentido de la misma) y se pasa a automatizar la operación, la mayor parte de las veces con actividades rutinarias (las cuentas en la pizarra o el cuaderno) al no disponer los maestros de un repertorio de actividades de juego y cálculo mental adecuadas.

Otra consideración que merece analizarse es la visión de la matemática como "vehículo de relaciones interdisciplinares", consideración que, al menos en el ciclo inicial, está relacionada con la necesaria globalización de las actividades del área matemática en torno a centros de interés o temas elegidos del área de experiencias. Esto, con lo cual estamos to-

talmente de acuerdo, no hace más que citarse, sin indicar ningún recurso metodológico que oriente al profesor de E.G.B. a la hora de introducirlo en su programación. De hecho, en la práctica escolar, se olvida frecuentemente esta necesidad y no sólo eso sino que, además, no se suelen relacionar los diferentes bloques temáticos del área matemática entre sí. La labor de las editoriales es muy importante al respecto, pues en la mayoría de los libros de texto se favorece una visión lineal de la misma. Los diferentes temas se estructuran como una sucesión ordenada de conceptos y técnicas independientes entre sí: primero los conjuntos, luego los números y sus propiedades, más tarde la medida y, por último, las nociones geométricas y topológicas. Sucesión que imposibilita una adecuada interrelación entre los diferentes bloques temáticos y dificulta aún más la tarea de globalizar los objetivos de la educación matemática en centros de interés. Pensamos que esto último no sólo es necesario para un desarrollo racional de los contenidos a impartir en el ciclo inicial, sino también posible de realizar. Por ello precisamente hemos desarrollado, dentro de los Planes de Innovación Educativa del M.E.C., a lo largo de los dos últimos cursos académicos, sendos proyectos de globalización en los que se muestran modelos de programaciones que se atienen, en la medida de nuestras posibilidades, a lo afirmado hasta ahora. El lector interesado en el tema puede recurrir a dichos proyectos (12).

Un último interrogante se nos plantea con respecto a la inclusión, como bloque temático desgajado de los demás, de los conjuntos y correspondencias en los ciclos inicial y medio. Si bien es cierto que, tras el reflujó de los movimientos de reforma de la matemática escolar, varios países entre ellos Francia, han suprimido hasta el equivalente a nuestro ciclo superior el estudio específico de dicho bloque temático, (algo que en los países del Este, por ejemplo, se venía haciendo desde la década de los 60) ello no quiere decir que se eliminen de las programaciones de

los primeros años de escolaridad obligatoria las actividades y manipulación y conocimiento de objetos y colecciones de objetos (reconocimiento de propiedades, clasificar y ordenar, establecer correspondencias) (13) sino que ya no se hace explícita mención de la teoría de conjuntos. Esto es, se utiliza el lenguaje conjuntista a través de actividades didácticas que lo necesitan con la finalidad de favorecer la comprensión del número y sus operaciones, pero no se insiste en el área de conjuntos ni se le da la importancia que tenía hace diez años. La razón de esto es el hecho de haberse propiciado numerosos errores en la presentación didáctica de los mismos al considerar el área de conjuntos como una sucesión de temas a desarrollar por sí mismos, como contenido a impartir al margen de los demás conceptos numéricos y geométricos o topológicos, en definitiva, por no haberse cuestionado el objetivo de su introducción en las aulas. El interrogante a que hacíamos referencia es el siguiente: ¿no seguirán propiciando el mismo tipo de errores didácticos los nuevos P.R. que continúan manteniéndolo como bloque autónomo?, ¿no sería aconsejable eliminarlo como tal y pasar a explicitar únicamente su virtualidad como campo de actividades útiles para el desarrollo de los conceptos numéricos y lógicos?. Pensamos que, al igual que en otros aspectos (la eliminación de estructuras formales por ejemplo), una marcha atrás en este sentido sería beneficiosa para el conjunto del profesorado de la E.G.B. siempre y cuando viniese acompañada de una explicación razonada de su por qué.

Para concluir querría resaltar el peligro subyacente en la adopción de una política pendular en la definición de objetivos, contenidos y actividades que no haga referencia explícita a las motivaciones de la misma. A causa de las críticas antes citadas y a las protestas de sectores del profesorado se llega a afirmar en los P.R. que es preciso eliminar todos los aspectos formalizados y las demostraciones, pero no se explica la razón de tan drástica resolución (14). Y,

de nuevo, ello puede conducir a malentendidos, pues una cuestión es rechazar contenidos que se introdujeron en su día por mera imitación (como puedan ser las estructuras algebraicas de grupo, anillo y cuerpo en el ciclo superior) y que ciertamente no juegan ningún papel en la E.G.b. (por no disponer de suficiente número de modelos que permitan su abstracción), y otra cuestión es eliminar las demostraciones de los programas de matemáticas. La capacidad de demostración no es innata, por lo que es preciso ir la construyendo por medio de descentraciones a partir de situaciones en las que el alumno deba convencer. De esta forma conseguirán distinguir entre convicciones construídas, demostradas y la adhesión a otras ideas, sean las del maestro o la de algún compañero. Y como hacer matemáticas es también ser capaz de demostrar, de defender una convicción surgida al enfrentarse con algún problema, pensamos que no es adecuada dicha eliminación. Claro está que si por demostración se entiende únicamente la utilización de procedimientos hipotéticos-deductivos, en los que partiendo de axiomas se vayan deduciendo teoremas, bien está que no se exijan hasta que el pensamiento lógico-formal esté desarrollado. Pero, ¿no es peligroso suponer que este tipo de demostración es el único que se puede realizar con los conocimientos pre-matemáticos y matemáticos de que dispone el niño de los 6 a los 11 años?. ¿No será conveniente ir prefigurando estas demostraciones propiamente matemáticas mediante métodos que favorezcan la construcción del lenguaje y las técnicas necesarias para defender intelectualmente una convicción?. El área de matemáticas posibilita, precisamente, la introducción de actividades que conducen a la validación por los alumnos de los resultados que van obteniendo, y ello, desde el primer año de escolaridad. En este punto se diferencia de las demás áreas y no podemos incurrir en el olvido de este potencial educativo en función de una superficial comprensión de la teoría genética de Piaget o de una tendencia a desnivelar la balanza en beneficio de una

matemática meramente aplicada. Pensamos con Colmez que un objetivo esencial de la educación matemática es el de enseñarla tanto como un cuerpo de conocimientos abstractos como un útil instrumento operacional, tanto desarrollando la matemática conceptual como favoreciendo la habilidad en el cálculo (15). Este equilibrio, tan difícil de conseguir, está exigiendo en la actualidad un esfuerzo por desarrollar el paupérrimo panorama de la investigación didáctica en el área de matemáticas en nuestro país. Esfuerzo que, para ser coherente y eficaz, implica el desarrollo de teorías y modelos didácticos que permitan fundamentar hipótesis conducentes a la resolución de los problemas con que se enfrenta el profesor de matemáticas en su trabajo cotidiano a través, entre otras formas, de la experimentación en el contexto escolar de los recursos y modelos apropiados y la posterior generalización, mediante un permanente reciclaje del profesorado, de los logros de este proceso de investigación-innovación.

BIBLIOGRAFIA

Libros

- BRUNER, J.: **El proceso de la educación**. México, Uteha, 1.964.
- CALLAHAN, L. y GLENNON, V.: **Elementary school mathematics, a guide to current research**. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, 1.975 (4ª ed.).
- DEL VAL, J.: **Crecer y pensar**. Barcelona, Laia, 1.983.
- HERNANDEZ, J.: **La enseñanza de las matemáticas modernas**. Madrid, Alianza, 1.978.
- KLINE, M.: **El fracaso de la matemática moderna**. Madrid, Siglo XXI, 1.976.

SASTRE, G. y MORENO, M.: **Descubrimiento y construcción de operaciones.** Barcelona, Gedisa, 1.980.

VARIOS: **Aides pédagogiques pour le cours élémentaire.** Publication de l'A.P.M.E.P., nº 29, 1.977.

VARIOS: **Notes on mathematics in primary schools** London, Association of teachers of mathematics, 1.979.

VARIOS: **Nuevas tendencias en la enseñanza de las matemáticas** (4 vols.). Unesco, 1.966, 1.970, 1.973, 1.978.

Revistas

Cuadernos de Pedagogía, nº 64, abril, 1.980. Barcelona.

Enseignement élémentaire des Mathématiques. IREM de Bordeaux, nº 1 a 18.

La enseñanza de las ciencias. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Valencia, nº 1 y 2.

L'Escaire. Departament de Matemàtiques i Estadística. Escola Tècnica Superior d'Arquitectura. Universitat Politècnica de Barcelona, nº 1 a 10.

Vida Escolar. Dirección General de educación básica, nº 210, enero-febrero, 1.981.

NOTAS

(1) Ver el libro del citado autor en la bibliografía.

(2) Frases extractadas de los artículos de Miguel de Guzmán (ciencia viva y ciencia disecada) y Jesús Hernández (El oficio de la

enseñanza y la enseñanza del oficio) publicados en el suplemento de educación del diario El País de fecha 26-10-82.

- (3) En el apartado sobre desarrollo articular del volumen IV de la Unesco recogido en la bibliografía.
- (4) Ver referencia en la bibliografía.
- (5) En la obra de Bruner citada en la bibliografía.
- (6) Artículo de Juan del Val publicado en el suplemento de El País a que se hace referencia en la nota 2.
- (7) L'Escaire y Números, citadas en la bibliografía.
- (8) En el artículo "¿Matemática moderna en la E.G.B.?" de la revista Cuadernos de Pedagogía citada en la bibliografía.
- (9) Ver los libros de Genoveva Sastre, Montserrat Moreno y Juan del Val citados en la bibliografía.
- (10) Situaciones estudiadas por Cuy Brousseau en las revistas del IREM de Bordeaux.
- (11) En el Seminario de Matemáticas en el ciclo Medio que tiene lugar en la Casa del Maestro de Gijón, estamos desarrollando detalladamente este tipo de actividades para su introducción en las aulas.
- (12) Proyectos en manos de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia, aún sin publicar.
- (13) Como se puede apreciar en el libro "Aides pédagogiques pour le cours élémentaire".
- (14) Ver los programas renovados de la E.G.B. publicados en la revista Vida Escolar, nº 210, p. 3.
- (15) En el apartado séptimo del volumen III de la Unesco.

ACTIVIDADES DEL I.C.E.

RELACION DE CURSOS PREVISTOS REALIZAR POR EL I.C.E. A LO LARGO DEL PRESENTE CURSO ACADEMICO

Con el fin de organizar aquellos cursos de perfeccionamiento que más se ajustasen a las necesidades reales del profesorado, se elaboró y envió a los Centros de la provincia (en la segunda semana de Octubre de 1.983) una encuesta. Con los resultados de dicha encuesta se seleccionaron, por orden de preferencia, con el fin de satisfacer a la mayoría del profesorado, los siguientes cursos:

PARA PROFESORES DE E.G.B.

Preescolar

- *Psicomotricidad para el nivel Preescolar.*
- *Desarrollo del lenguaje infantil*
- *Desarrollo lógico-matemático en la edad Preescolar y Ciclo Inicial.*
- *Expresión plástica y creatividad.*
- *Organización de un centro de Preescolar.*
- *El teatro en el aula de Preescolar.*
- *La globalización en Preescolar.*
- *Creatividad y desarrollo del niño en la etapa Preescolar.*
- *Educación musical para profesorado de Preescolar y Ciclo Inicial.*

Ciclo Inicial y Medio

- Lectoescritura en E.G.B.
- Alteraciones y trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura.
- La Educación Física.
- La Ortografía: Su didáctica.
- Literatura infantil.
- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza. Utilización del entorno; el aula laboratorio; actividades y experiencias.
- Didáctica de las Ciencias Sociales a través del entorno y medio ambiente
- Mimo, pantomima y expresión.
- La enseñanza de las matemáticas.

Ciclo Superior

- Procedimientos educativos para el aprendizaje de la lengua.
- Hábitos de estudio.
- Educación Física.
- Literatura infantil.
- Experiencias de laboratorio.
- Metodología del inglés y el paso de E.G.B. a B.U.P.
- Metodología del francés y el paso de E.G.B. a B.U.P.
- Didáctica de las Ciencias Sociales: Uso del entorno.
- Itinerarios didácticos interdisciplinarios.
- Ciencias prácticas Naturales: Ciencia Integrada.
- La enseñanza de las matemáticas: programas renovados.
- Educación musical.
- Iniciación a la Informática: Lenguaje Basic (2 cursos).
- Iniciación a la Cerámica.

Educación Especial

- Dificultades de aprendizaje (2 cursos).
- El aula de apoyo (2 cursos).
- Psicomotricidad en Educación Especial.

- *Terapia de los trastornos del habla.*
- *Musicoterapia.*
- *La educación plástica en educación especial.*

Temas varios

- *Orientación y tutoría (2 cursos).*
- *Organización de centros de E.G.B.*
- *Dinámica de grupos.*
- *Tecnología Educativa (2 cursos).*

PARA PROFESORES DE B.U.P.

- *La lectura del texto literario.*
- *Didáctica del Dibujo.*
- *Técnicas de Estudio.*
- *Stage pedagogique de L'alliance française.*
- *Sistemas de regulación en los seres vivos.*
- *Fundamentos de Estadística.*
- *La enseñanza de la Química a través del laboratorio y del ordenador.*
- *Geología ambiental.*
- *Orientación y tutoría.*
- *Dinámica de grupos.*
- *Introducción a la Informática. (B.U.P. y F.P.) (2 cursos).*

FORMACION PROFESIONAL

- *Tecnología de automoción.*
- *Estenotipia.*
- *Diseño y trazado de construcciones metálicas (Transformadores).*
- *Informática industrial.*

SEMINARIOS PERMANENTES

- *Proyecto experimental para el primer ciclo de*

- EE.MM. del Instituto Politécnico de F.P. de Oviedo.*
- Proyecto para el tratamiento tutorial del alumno de F.P.
 - Proyecto para el conocimiento y evaluación académica de los alumnos que se incorporan a las enseñanzas medias en Asturias.
 - Pedagogía y didáctica de la lengua en F.P.
 - Cálculo y Ciencias en F.P.
 - Gráfico espacial y razonamiento técnico en F.P.

PUBLICACIONES DEL I.C.E.

FERNANDEZ CASTAÑÓN, M^a L.: Programación del área de Ciencias de la Naturaleza en la 2^a etapa de E.G.B., 1.973.

ESCOLANO BENITO, A.: Investigación prospectiva sobre profesorado. 1.973.

MARTINEZ DOMINGUEZ, P. y COL.: Comentarios de textos literarios. 1.975.

REPRESA DE PRADO, M.: Información e ingeniería del lenguaje. 1.976.

DOMINGO GARCIA, E. y COL.: Motivaciones de estudios profesionales al final de los estudios medios y estructura de empleo en la región Astur-Leonesa. IV Plan Nacional de Investigaciones INCIE-ICES, 1.976.

DIAZ CASTAÑÓN, C.; DOMINGO GARCIA, E. y COL.: Vocabulario Básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza 1. (Tomo I; Tomo II primera parte; Tomo II segunda parte). V Plan de investigaciones educativas. 1.977

--- **Vocabulario Básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza - 2.** VI Plan de investigaciones educativas. 1.978.

I.C.E. y SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLASICOS: II Simposio Nacional. La enseñanza del Latín y el Griego en BUP-COU. 1.978.

MIGUEL DIAZ, M. de: Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el primer ciclo de E.G.B.. VII Plan Nal. de investigaciones educativas, 1.979.

FERNANDEZ, V. y ABRIL, F.: Selección bibliográfica para preescolar y E.G.B., 1.980.

MEDINA RUBIO, R.: Esquemas básicos para una programación del aprendizaje escolar. 1.980

MEDINA RUBIO, R.: Criterios para asesorar a los profesores en la problemática de la evaluación continúa. 1.980.

BARCENA, J.M.: Recursos didácticos de las Ciencias Naturales en B.U.P.. 1.980.

BLAZQUEZ FABIAN, M. y COL.: Aplicaciones didácticas en E.G.B. de la investigación "Vocabulario Básico del español y sus aplicaciones a la enseñanza". I Plan Nal. de Desarrollo de la Investigación educativa en E.G.B.. 1.980.

SEMINARIO DE EDUCACION PREESCOLAR Y CICLO INICIAL: Programación de la actividad escolar en educación preescolar y en el ciclo inicial de educación general básica. 1.981. Dirección y coordinación: M^a ASUNCION PRIETO G^a-TUÑÓN.

GARCIA, A. M. y MORALES, G.: *Aprovechamiento del entorno para el estudio de las Ciencias Sociales*. 1.981.

RODRIGUEZ FRUTOS, J.: *Didáctica de la Historia*. 1.983.

MEDINA RUBIO, R.: *Orientaciones sobre estructura y funcionamiento de los centros de educación general básica*. 1.983.

COLECTIVO PEDAGOGICO DE ASTURIAS: *Teoría y práctica de las energías renovables*. 1.983.

I.C.E. y DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA CLASICA: *Actas de las Jornadas de actualización científica y pedagógica en filología clásica*. 1.983.

CALDEVILLA, M.A.; DIEZ, P.P. y LOPEZ, B.: *Formación profesional, empleo y autonomía en Asturias*. 1.983.

RELACION DE REVISTAS QUE SE RECIBEN EN EL ICE

- ANDECHA PEDAGOGICA
- ANALISIS Y MODIFICACION DE CONDUCTA
- APUNTES DE EDUCACION
- BEHAVIOUR RESEARCH AND THERAPY
- BOLETIN BIBLIOGRAFICO DEL M.E.C.
- BOLETIN I.C.E. UNIVERSIDAD DE MADRID.
- BOLETIN DEL INSTITUTO ROSARIO DE INVESTIGACION EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.
- BOLETIN I.C.E. AUTONOMA DE MADRID.
- BOLETIN INFORMATIVO.
- BOOK-BIRD.
- BORDON.
- CULTURAS, UNESCO.
- DE JUVENTUD.

- EL CAMPO.
- EL CORREO, UNESCO
- EDUCADORES.
- EDUCATIONAL RESEARCH.
- EFEPE.
- EPHETA.
- EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION.
- FRAGUA.
- GUIA.
- HISTOIRE DE L'EDUCATION.
- INFANCIA Y APRENDIZAJE.
- INNOVACION CREADORA.
- INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION.
- IGLESIA VIVA.
- L'EDUCATEUR.
- MINUSVAL
- NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS.
- ORIENTAMENTI PEDAGOGICI.
- PATIO ABIERTO.
- PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS.
- P.R.O.A.S.
- PERSPECTIVAS. UNESCO.
- REVISTA DE BACHILLERATO.
- REVISTA DE INFORMACION.
- REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES. UNESCO
- STUDIA PAEDAGOGICA.
- UNIVERSIDAD.
- UNIVERSIDAD EMPRESA.
- VIDA ESCOLAR.

PROYECTOS 1.984 DE INVESTIGACION EDUCATIVA

Como en años anteriores el ICE, de acuerdo con las instrucciones recibidas del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, hace público el concurso para selección de proyectos de Investigación educativa

correspondiente al año 1.984. Los proyectos deben presentarse en el ICE de esta Universidad antes del día 10 del mes de Febrero de 1.984.

Los criterios orientativos para la selección de proyectos de investigación (Plan XIII) de 1.984, son los siguientes:

- 1º Los presupuestos deben ser explícitos y ajustarse a los módulos legales.
- 2º Para facilitar el estudio y aprobación de los proyectos se recomienda muy encarecidamente presentar éstos según el modelo oficial (que facilita el ICE) sin perjuicio de que se adapten en cada caso a las peculiaridades de cada investigación.
- 3º Se tendrá en cuenta la relevancia práctica de los proyectos para la solución de los problemas y deficiencias más importantes del sistema educativo.
- 4º En el caso de los ICEs, se tendrán en cuenta sus propias prioridades y se apoyarán líneas de investigación anteriores cuando se juzguen meritorias.
- 5º La Memoria final ha de presentarse en este ICE antes del día 31 de Enero de 1.985.

Otros criterios orientativos, así como el baremo de retribuciones actualizadas, pueden ser consultados, igualmente, en el ICE de esta Universidad. Está previsto estudiar y seleccionar los proyectos durante los meses de Febrero y Marzo, realizándose la aprobación definitiva del Plan en este último mes.

OTRAS ACTIVIDADES

VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA

Se celebrará en Santiago de Compostela del 3 al 7 de Julio de 1.984

La Sociedad Española de Pedagogía convoca el VIII Congreso Nacional de Pedagogía, bajo el tema general de EDUCACION Y SOCIEDAD PLURAL.

Con este Congreso, la Sociedad Española de Pedagogía pretende:

- Analizar científicamente la relación de la educación y el pluralismo en sus vertientes social, lingüística, ideológica, política y económica.
- Contribuir no sólo a una reflexión acerca de la dimensión educativa del pluralismo, sino también al estudio de las posibilidades de incidencia práctica en la vida social y, particularmente, en el sistema educativo.

El VIII Congreso Nacional de Pedagogía está abierto a los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía, a las personas y entidades dedicadas al estudio e investigación de los problemas educativos, a los profesionales de la educación en sus diferentes niveles y modalidades, así como a cuantos estén interesados en el desarrollo de la educación y en la compleja problemática que ésta plantea.

TEMATICA DEL CONGRESO

SECCION 1ª: "Educación y pluralismo cultural y lingüístico". Presidente de Sección: **D. José Luis Rodríguez Diéguez.**

Aula A

Ponencia 1: Cultura y educación.

Ponencia 2: Cultura popular y educación popular.

Aula B

Ponencia 3: Interculturalismo, bilingüismo y educación.

Ponencia 4: Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza.

SECCION 2ª: "Educación y pluralismo ideológico y axiológico". Presidente de Sección: **D. Agustín Escolano Benito.**

Aula C

Ponencia 5: Educación y pluralismo ideológico en la historia.

Ponencia 6: Educación y pluralismo ideológico en la sociedad actual.

Aula D

Ponencia 7: Ideología y discurso pedagógico.

Ponencia 8: Ideología y práctica pedagógica.

SECCION 3ª: "Educación y pluralismo socioeconómico". Presidente de Sección. **D. Jose María Quintana Cabanas.**

Aula E

Ponencia 9: Estructura socioeconómica y educación.

Ponencia 10: Educación, estructura ocupacional y empleo.

Aula F

Ponencia 11: Igualdad de oportunidades y formación selectiva del sistema escolar.

Ponencia 12: Marginación socioeconómica y educación.

SECCION 4ª: "Educación y pluralismo político-administrativo". Presidente de Sección: **Rogelio Medina Rubio.**

Aula G

Ponencia 13: Democracia, estructura del Estado y educación.

Ponencia 14: Política educativa y autonomías.

Aula H

Ponencia 15: Pluralismo y modelos de organización de la administración educativa.

Ponencia 16: Función pública, participación y sindicalismo en la administración educativa.

COMUNICACIONES

1. La comunicación, acompañada de un resumen, se presentará escrita a máquina, según las normas especificadas en hoja adjunta. El resumen tendrá una extensión no superior a dos folios. En el primer párrafo del resumen constarán los siguientes datos: autor(es) y título de la comunicación.
2. Las comunicaciones deberán ser aceptadas previamente por el Comité Asesor Científico del Congreso. Esta aceptación vendrá determinada por la calidad del trabajo, así como por su adaptación a la temática del Congreso. En el plazo de dos meses se notificará a los interesados la aceptación o no de su comunicación, así como la asignación de la misma a la Ponencia que se considere más adecuada.
3. El plazo de admisión de comunicaciones se cerrará improrrogablemente el día 31 de marzo de 1.984.
4. Las comunicaciones se leerán a nivel de Ponencia. El comunicante dispondrá de un máximo de cuarenta y cinco minutos para su exposición y debate.
5. Los comunicantes que deseen utilizar para su

exposición recursos audiovisuales deberán comunicarlo a la Secretaría del Congreso con antelación suficiente.

6. La organización del Congreso se compromete a publicar solamente los resúmenes de las comunicaciones admitidas.
7. Las comunicaciones deben enviarse a la siguiente dirección:

VIII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA
Serrano, 127
MADRID-6

VI CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDAD

6,7,8 y 9 DE JUNIO 1.984 - LA HAYA -AMSTERDAM

TEMA: El cuerpo y su memoria

PREPROGRAMA

1. EL CUERPO Y SUS MEMORIAS

- a) **La memoria sociocultural:** las huellas de la cultura en el cuerpo
 - modas en el vestir, maquillaje, disfraces..
 - representación de su entorno pasado
 - etimología de los patronímicos referentes al cuerpo.
 - el cambio de actitud después de la cirugía estética.
- b) **La memoria familiar:**
 - el parecido familiar. Los secretos familiares relacionados con el cuerpo. Anamnesis.
 - la presencia corporal del ausente. Las rupturas.
- c) **La memoria inconsciente:**
 - la historia del cuerpo, del sujeto. La recons-

- trucción de las huellas del trauma.
- los sueños y las pesadillas.
- los síntomas y sus significados.

2. DESARROLLO Y MEMORIA INTERACCIONES Y SIGNIFICACIONES

- la memoria y su función. Aspectos neurológicos y neurofisiológicos, herencia...
- la dimensión ontogénética y relacional.
- evolución de la morfología
- imitación, representación, mimetismo. Los modelos.
- esquema corporal e imagen corporal. Tono, postura y memoria.
- memoria y memorización en los procesos de aprendizajes de la lectura y de la escritura.

3. LA TERAPIA PSICOMOTRIZ Y LA MEMORIA LESIONAL DEL CUERPO.

- a) Articulación entre el handicap objetivo y los fantasmas del sujeto o de su familia.**
- las discordancias, las disarmonías y sus significaciones.
 - la huella, la inscripción de los traumatismos en el cuerpo y en su memoria.
- b) la elección terapéutica:**
- olvidar
 - reconstruir
 - guardar y asumir las señales del pasado.
- c) la memoria terapéutica:**
- oportunidad de la evaluación
 - la escucha y la mirada del psicomotricista
 - la vivencia
 - la vivencia de los trastornos por el paciente.
 - la vivencia del psicomotricista
 - la vivencia de las sesiones por el paciente y el psicomotricista
 - la memoria del placer en terapia psicomotriz, su

interés y sus límites.

d) las técnicas teapéuticas

- reeducación del conocimiento del cuerpo, de su toma de consciencia, de sus vivencias.
- reeducación de las perturbaciones tónicas de origen afectivo o emocional
- relajación
- las diferentes formas de expresión y de representación del cuerpo (danza, mimo, máscara, pintura, grafomotricidad...)

SECRETARIA ESPAÑA

CITAP

Centro de Psicomotricidad

Calle Londres, 41-3º

MADRID-28

INSCRIPCIONES

VIAJES EL CORTE EL INGLES

Glorieta de Cuatro Caminos 6 y 7

MADRID 20

PRIMER CATALOGO DE VIFI INTERNACIONAL

La confección física de un primer catálogo general de productos VIFI es uno de los objetivos inmediatos de la sociedad VIFI INTERNACIONAL, estando prevista su aparición en la primavera de 1.984. Este catálogo recogerá fundamentalmente los catálogos parciales de cada uno de sus socios, entre los que se encuentran los principales editores europeos de material para la enseñanza. Ediciones Anaya es la única empresa española que forma parte del consejo de administración de la sociedad internacional y será también la única que desarrollará y comercializará los productos para todos los países de habla hispana.

Entre los productos que formarán parte del mencionado catálogo, algunos se encuentran todavía en proyección mientras otros están ya realizados por las distintas empresas que integran VIFI INTERNACIONAL:

Sogiciel

Colección de juegos educativos. Un programa de gestión de base de datos, titulado "L'Organisateur"; un sistema de tratamiento de textos en francés, "Le rédacteur", y un programa de verificación ortográfica, denominado "Le correcteur".

Mondadori

"Dossier", un programa de gestión de gran envergadura que pretende sustituir, con ventaja, al sistema Visicalc. Este curso se ha desarrollado para Apple II e IBM PC. Están publicados ya en versión italiana e inglesa.

"Dedalus", juego lógico muy imaginativo, para Apple II e IBM, que va a ser publicado por todos los socios de VIFI.

"Cursos asistidos por ordenador". Hasta el momento han publicado los títulos "Optica" y "Lógica simbólica".

Ravensburger

No ha iniciado todavía su producción de software. Prevén la publicación de los primeros títulos para la primavera del 84.

Grupo Longman

Tiene ya un nutrido catálogo con juegos educativos. Ocho títulos publicados en versión "Spectrum" y se encuentran a punto de publicar numerosos títulos de educación y negocios.

ANAYA-GRUPO GSR

Presentó en la última Asamblea de VIFI Internacional, celebrada el pasado 9 de noviembre, una síntesis del proyecto "CAO" (Cursos Asistidos por Ordenador) y una información sobre los programas de juegos educativos realizados en soporte CASIO FP 1000.

NATHAN

Esta sociedad francesa, que firmó hace ya tiempo un acuerdo con THOMSON, dispone del catálogo más amplio constituido en su mayoría por programas para el ordenador "TO 7", con juegos educativos, cursos educativos, programas sobre lenguajes informáticos y el desarrollo de un sistema de lenguaje-autor. En el futuro proyectan desarrollar programas sobre otros modelos de ordenador, fundamentalmente Commodore 64, APPLE II e IBM PC.

Ediciones Anaya, ya venía desarrollando investigaciones en este terreno con el apoyo de la empresa de material didáctico DISTESA (también del GRUPO GSR). Con la publicación del mencionado catálogo y el respaldo que le da su integración en VIFI Internacional, se dispone a comercializar los primeros productos informáticos dedicados a la educación y al ocio.

SEMINARIO SOBRE TEORIA DE LA EDUCACION

(Se celebrará en la Universidad de Murcia del 23 al 25 de Abril).

En las fechas expresadas se celebrará en Murcia un Seminario nacional sobre Teoría de la Educación. El tema general que será estudiado es el de "Cuestiones socio-políticas de la educación". Los profesores ponentes y los puntos a desarrollar serán los siguientes:

- "El derecho a la educación", por el Dr. Medina Rubio, Catedrático de la Universidad de Oviedo.
- "Educación y cohesión social", por el Dr. García Carrasco, Catedrático de la Universidad de Salamanca.
- "Desarrollo educativo y política internacional", por el Dr. Marín Ibañez, Catedrático de la UNED.
- "Currículum oculto y manifiesto", por el Dr. Vázquez

Gómez, Catedrático de la Universidad de Madrid.

- "Educación y medios de comunicación social", por los Dres. Sarramona Fernández y Sanvisens, Catedráticos de la Universidad de Barcelona.
- "Educación y política de Estado", por el Dr. Castillejo Brull, Catedrático de la Universidad de Valencia.
- "Educación y cambio social", por el Dr. Escámez Sánchez, Catedrático de la Universidad de Murcia.
- "Educación y municipios", por el Dr. Colom Cañellas, Catedrático de la Universidad de Palma.

Las comunicaciones que deseen presentarse se entregarán antes del 30 de Marzo, a los ponentes respectivos.

ACLARACION

En el trabajo "A PROPOSITO DE LA COORDINACION DE NIVELES", Nº 38 de "AULA ABIERTA", pag. 74, párrafo o línea 11, después de "... más favorables para esa interacción;" **DEBE SEGUIR** "y la teoría del "learning by doing" de Dewey o de la adquisición de conocimiento por la "acción" y la "experiencia" y la fusión de la escuela y la vida social. Si bien, de alguna manera, la influencia de estas tres corrientes se ha dejado sentir en ambos niveles, la escuela primaria se ha estructurado, preferentemente, sobre el modelo de la mediación, en tanto que la educación pre-escolar ha seguido el modelo de la psicología genética. El punto de encuentro entre el nivel pre-escolar y de educación básica o primaria en sus primeros años, busca su inspiración en el modelo de

desenvolvimiento por interacción (diálogo educacional); algunos "raport" internacionales suscriben este criterio que nuestra experiencia ha venido confirmando (4).

RECENSIONES

PARKINSON, S.M.: Fonética y Fonología Inglesas para Hispanohablantes. Madrid, 1.983, 432 págs.

Desde el primer día en que me puse en contacto con la lengua inglesa, como estudiante, empecé a darme cuenta de que su componente fonético era realmente difícil. Por una parte yo notaba aquella dificultad a la hora de captar los nuevos sonidos y por supuesto más aún cuando tenía que expresarlos. En seguida me interesé por estos estudios por lo que fui consultando obras sobre el tema en busca de una explicación científica de los fonemas ingleses, pues aunque en algunos casos era capaz de reproducirlos, merced a la imitación, en otros no podía comprender las diferencias entre el hablante nativo y yo mismo, por lo que no acertaba a expresarlos con corrección y confianza. Como profesor tengo la impresión, avalada ahora por la experiencia, de que quien se dedica a la enseñanza del inglés debe conocer o adquirir los textos más acreditados en esta materia para lograr una pronunciación y entonación exquisitas y para resolver de un modo racional las dudas que puedan presentarse a los alumnos.

Hace poco tiempo que cayó en mis manos la obra que estoy reseñando, y ávido de abundar en este conocimiento, leí algunas de sus partes por lo que me animé a emitir sobre ella un juicio por escrito.

La Dra. Parkinson, autora de la obra, ya me era conocida por sus temarios de oposiciones y "A University English Grammar for Spanish Speakers" en cuyos libros ha expuesto con bastante acierto la temática lingüística, si exceptuamos algunas cuestiones que quizás, por afán de síntesis, han resultado demasiado esquemáticas y un poco oscuras.

Ateniéndome ya concretamente a la obra en cuestión quiero remitirme a las palabras de la autora en la introducción, en la que nos previene frente a la evidente dicotomía existente entre el título y sus

contenidos. Según el título, cabría pensar que la obra está redactada en un plan tradicional por el que se iría directamente a abordar las cuestiones estrictamente fonológicas; pero no es así ciertamente. La autora, enemiga de la excesiva especialización, ha pretendido dar, aunque sea de forma muy somera, una idea conjunta de lo que es el lenguaje y la comunicación humana, captando de este modo un mayor número de lectores que pudiesen estar interesados en este asunto de base más universal.

El texto fue redactado al principio en inglés con el fin de que los estudiantes de filología inglesa estuviesen capacitados para entender la terminología de otros del mismo género que sin duda deberían consultar o leer. Finalmente se publicó en español de modo que un mayor número de lectores interesados en el tema tuviesen fácil acceso a él, no pudiendo hacerlo en el caso contrario.

El trabajo pues está dividido en cuatro partes bien diferenciadas:

- 1) La primera y más novedosa se refiere a cuestiones relacionadas con el lenguaje en general. Incluye un tema sobre lenguaje animal, su evolución y sus formas así como el sistema de los signos del mismo y la función del cerebro en el proceso de mensajes lingüísticos, con la idea de llevar al alumno a una reflexión sobre el lenguaje humano y la comunicación. Hay también dos capítulos dedicados al estudio físico de los sonidos y a la anatomía de los órganos de la audición y la expresión.
- 2) La segunda comienza con un capítulo destinado a la pronunciación oficialmente aceptada (Received Pronunciation) y a las distintas variedades del inglés. Después sigue un estudio serio de fonética inglesa que constituye el núcleo del texto. A lo largo de este estudio se hace un examen pormenorizado de las vocales inglesas, de los diptongos y de las consonantes sin que éste represente una novedad frente a otros, tanto o más profundos, ya existentes. La novedad en este apartado estriba en que se destacan en él aquellos elementos fonológicos ingleses que más interés ofrecen a los hispanohablantes o que representan una dificultad para ellos. De vez en cuando se intercalan notas sobre la pronunciación de determinados fonemas típicos de Londres o de otros puntos del Reino Unido, así como algún comentario sobre el inglés americano. Después de la descripción de cada fonema siguen una serie de ejercicios que dan a la obra un carácter eminentemente práctico.
- 3) La tercera empieza exponiendo los conceptos clásicos de Fonética y

Fonología. Sigue un análisis comparativo de los fonemas del inglés y del español, para dar paso a continuación a un estudio de los fonemas suprasegmentales: acento, ritmo, entonación, etc., examinando el papel emocional en el caso de éste último, así como algunos enfoques modernos en su enseñanza.

4) La cuarta se subdivide en dos secciones referentes, la una a la palabra escrita, y la otra a la enseñanza de la pronunciación.

La primera se inicia con un estudio histórico de la escritura, para ofrecernos a continuación una serie de reglas o pautas que nos permitan dominar su técnica, recordando a la vez que el estudiante nativo tiene gran dificultad en superar algunos problemas que ésta presenta en su propio idioma.

La segunda señala algunas de las dificultades de un profesor español de inglés y le brinda una serie de sugerencias generales para intentar superarlas. Al mismo tiempo le instruye en el uso y enseñanza de la transcripción fonética, tan útil a mi juicio para adquirir una correcta y depurada pronunciación y entonación.

El texto, en fin, termina con un glosario de vocablos fonéticos y con la solución de los ejercicios, de especial interés para el alumno que tiene que trabajar solo.

Desde mi punto de vista creo que la obra, por sus amplios contenidos y por el modo de tratarlos, puede muy bien ser un perfecto libro de consulta no sólo para gentes de cultura general sino también para especialistas a nivel universitario o similar.

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ

SHAW, P. y OTROS: Héroe y Antihéroe en la Literatura inglesa. Madrid, Actas del V Congreso de AEDEAN, 1.983, 437 págs.

Como muy bien dice en la introducción a la obra la Dra. Patricia Shaw, Jefe del Departamento de Lengua y Literatura inglesa de la Universidad de Oviedo, durante los primeros días de la segunda quincena del mes de diciembre de 1.981 se celebró en la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra universidad el quinto congreso de la Asociación española de Estudios angloamericanos, organizado por el Departamento de

Lengua y literatura inglesa y norteamericana de dicha facultad, colaborando en su preparación y desarrollo el Consejo Británico en España, la Embajada de los Estados Unidos y el Instituto de Ciencias de la Educación de la universidad ovetense.

La mencionada asociación, en asamblea celebrada previamente, había acordado tocar el tema referente a **Héroes y antihéroes en la literatura inglesa y norteamericana**, versando sobre tal asunto, como es posible observar, la mayoría de las conferencias y comunicaciones, algunas de las cuales lamentablemente no figuran en el texto por no haber sido leídas.

El congreso, al que me estoy refiriendo y en el que tuve la suerte de participar, estuvo a gran altura, debido en primer lugar a su buena organización, en segundo lugar a la relevancia de las personalidades que en él intervinieron y en tercer y último lugar al tema que, desde el principio al final resultó verdaderamente interesante. Como consecuencia hubo una asistencia masiva de profesores y de alumnado, no sólo de la universidad que los acogía sino de otras muchas de toda España.

Es realmente imposible a través de una reseña poder referirnos a cada uno de los intervinientes en el congreso y ahora colaboradores en este importante trabajo. Hay que decir, eso sí, que todos ellos son destacadas personalidades en el vasto campo de la lingüística inglesa, pertenecientes tanto a universidades extranjeras como españolas. Bástenos citar aquí, a modo de ejemplo, a la Dra. Antonia Byatt, de la universidad de Londres, al Dr. Douglas Day de Virginia, a la Dra. Ma Leonor Machado de Sousa, de Lisboa o al Dr. Esteban Puyals, de la Complutense que en su ponencia sobre Hamlet y Ophelia trató de clarificar algunos puntos que según él no habían sido correctamente estudiados.

No puedo dejar de nombrar aquí a algunos antiguos profesores míos en la Universidad de Oviedo; a la Dra. Shaw, celosa impulsora de la cultura angloamericana y secretaria de aquel congreso, ni a Ana Miyares, catedrático de Instituto, que analizó el comportamiento indolente de algunos de los personajes en la obra de Peter Terson, ni al Dr. Antonio Bravo, profundo conocedor del mundo anglosajón, que habló de la fama como rasgo distintivo de los héroes anglosajones. Tampoco debo silenciar el trabajo del Dr. Juan Antonio Alvarez González, catedrático de instituto, que disertó sobre Pygmalion o la heroína que cambió de clase social, estudio que me atrevo a calificar de cuidado y minucioso.

Como profesor de Escuela Universitaria de Magisterio es mi deber mencionar también aquí al Dr. José Antonio Zabalbeascoa, catedrático de

la Escuela de Guadalajara que disertó magistralmente sobre Shakespeare, personaje de ficción, y al Dr. José Siles Artes, catedrático de la Escuela de Sevilla, que dió un seminario sobre aspectos de traducción al castellano de "The Rime of the Ancient Mariner".

Más de una docena de universidades estuvieron representadas en el congreso, destacándose por su participación las de Oviedo, Sevilla y La Laguna con un mayor número de ponentes y comunicantes.

El estudio sobre el **Héroe y antihéroe en la Literatura angloamericana**, objeto del congreso y que ahora aparece en la obra que nos ocupa es a mi entender realmente significativo aunque no exhaustivo por supuesto. Digo significativo porque desde ahora ya tenemos una documentación que nos permite rastrear el tema desde las gestas redactadas en antiguo inglés pasando por Shakespeare y los Románticos hasta la novela, el teatro o la poesía contemporánea. Y digo no exhaustivo porque el camino que se ha trazado con esta publicación sigue abierto y lo estará siempre para contribuir con nuevas y exquisitas aportaciones en este campo.

La obra, pues, es de todo punto aconsejable para aquél que siendo especialista en la materia o simplemente estando interesado en ella quiera tener una visión panorámica del tema. Tal visión le permitiría al mismo tiempo leer e interpretar los textos literarios desde una perspectiva histórica que de otro modo difícilmente se consigue.

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ

*MENCHEN, F. y OTROS: Eficacia en el estudio.
Colección Temas Monográficos de Educación,
160 págs.*

Los movimientos pedagógicos de los últimos años están pretendiendo diseñar estrategias educativas y poner en práctica soluciones didácticas y metodológicas que polaricen la actividad escolar en el alumno, punto de partida y fin de la escuela.

Se trata, en efecto, de una parte, de fomentar la actividad del alumno, de consolidar los procesos que llevan a que pueda incorporar a su personalidad los hábitos y destrezas intelectuales y sociales que han de posibilitar e incrementar sus capacidades para construir su propia personalidad, y, de otra, de conseguir que el proceso de enseñanza y de

aprendizaje se polarice no hacia la adquisición de unos contenidos estáticos, sino que se dirija a fortalecer los recursos del alumno para aprender por sí mismo.

Enseñar a aprender, o mejor, animar a "aprender a aprender", exige que el alumno conozca, y que el profesor sepa utilizar, y comunicar, métodos y técnicas de estudio, en sentido concreto, cuando se refieren al trabajo que se realiza en la escuela.

Los autores de este libro llevan ya muchos años dedicados a la docencia y tienen gran experiencia como psicólogos y orientadores escolares.

En el libro se ha prescindido de tecnicismos y de conceptos complicados a fin de ponerle al alcance directo de profesores, padres y alumnos.

Dada la diversidad de personas a quienes puede ser útil este libro, se utiliza un lenguaje indirecto, válido para todos: para los profesionales de la enseñanza, para padres de familia y para los alumnos. Sin embargo, teniendo presente al estudiante como principal protagonista en el estudio, algunos párrafos o epígrafes se presentan en lenguaje directo, como sucede al recomendar normas de trabajo en diagramas, cuadros sinópticos y ejercicios de final de los capítulos.

Rafael Ibañez Benet es Licenciado en Geografía e Historia y Diplomado en Psicología Pedagógica. Benito López Andrada es Licenciado.

Indice

Prólogo.- Introducción.- 1. Planificación del estudio.- 2. Condiciones del trabajo de estudio.- 3. Técnicas de estudio.- 4. Técnicas auxiliares.- 5. Lectura y velocidad lectora.- 6. Preparación de un examen.- Anexo.- Bibliografía.

CORZO TORAL, J.L.: La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela de Barbiana. ANAYA/2, 168 págs.

En este libro José Luis Corzo ofrece su método de trabajo en la Escritura Colectiva y con ello ofrece una **Didáctica concreta de la Lengua** para la enseñanza minuciosa de la escritura castellana.

Los profesores de Lengua y los animadores de grupos juveniles o de adultos podrán aplicarlo fácilmente a las características de sus res-

pectivos alumnos y extraer aún las mil posibilidades lingüísticas que el método proporciona. Pero el autor advierte claramente que el principal potencial del método de escritura barbiana es más que filológico: **es educativo y social**. La Escritura Colectiva ha nacido para ser voz del pueblo, aglutinante de sus ideas y sentires, que, al decirse juntos, le hacen y consolidan como tal.

El libro presenta por primera vez una radiografía minuciosa, cuajada de textos originales, de la trama pedagógica de Barbiana: una alternativa escolar plenamente coherente con nuestra época y sus enormes contradicciones sociales, que han arrastrado también consigo a la educación.

El autor es en España uno de los principales conocedores y difusores de la Escuela de Barbiana y su Maestro don Milani (Florencia, 1.923-1.967).

Indice

Presentación.- 1. Barbiana.- 2. La escuela.- 3. La palabra.- 4. La clase.- 5. El arte de escribir.- 6. La artesanía.- 7. Método.- 8. Paso a paso (8 fases).- Textos.- Anexo.

*FONTANILLO MERINO, E.: **Cómo utilizar los diccionarios.** Colección Técnicas Didácticas, ANAYA/2, 112 págs.*

Es la primera vez que se publica en España una monografía sobre este tema. Escasean incluso los artículos de especialistas en cuestiones de didáctica de la lengua acerca del uso de los diccionarios en clase.

En este breve tratado se hace primero una introducción al mundo de los diccionarios: qué son y cómo se clasifican, qué papel desempeñan en el esquema de la comunicación, etc. En el segundo capítulo se ofrece una serie de consejos prácticos para ayudar a analizar y seleccionar un diccionario de acuerdo con los objetivos que se pretenden. En el tercero y cuarto se abordan con bastante amplitud, las posibilidades de uso del diccionario como instrumento clave para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Recopila multitud de ejercicios y aporta también gran número de ideas nuevas para el mayor rendimiento de esta esencial obra de consulta en la clase. Cierra el trabajo un apéndice bibliográfico con una selección de diccionarios y enciclopedias actuales en castellano,

catalán, gallego, vasco, valenciano y balear.

Es de agradecer el esfuerzo de síntesis realizada por el autor y el sentido práctico que, dentro de un marco de la más actual línea pedagógica y con muy aprovechables ideas para la renovación de la lexicografía dirigida a escolares, ha sabido dar a este primer estudio didáctico sobre un campo tan importante como son los diccionarios.

El autor es Licenciado en Filología Románica por la Universidad de Barcelona y uno de los más destacados expertos de nuestro país en cuestiones de Lexicografía. Ha sido profesor de lengua y ha dado cursos en español para extranjeros. En la actualidad es Director del Departamento de Lexicografía de Ediciones Anaya. Ha dirigido el **Diccionario Anaya de la Lengua** y el **Diccionario Básico Anaya**. Ha dado charlas, conferencias y cursillos sobre el tema.

Índice

1. Diccionario y sus clases.- 1.1 El diccionario dentro del esquema de la comunicación.- 1.2 Clasificación de los diccionarios.- 2. Elección y análisis de un diccionario.- 2.1 Cómo coleccionar un diccionario.- 2.2 Cómo analizar un diccionario.- 2.3 El diccionario como instrumento didáctico.- 3. El diccionario en la escuela.- 3.1 Diccionario y gramática.- 3.2 El diccionario en la biblioteca del colegio.- 3.3 El diccionario en la clase.- 4. Cómo trabajar con el diccionario.- 4.1 El diccionario como reflejo del mundo de las palabras.- 4.2 Práctica del diccionario en clase: El diccionario como medio.- 4.3 El diccionario para lenguas extranjeras.- 4.4 El diccionario como fin.- 5. Apéndice bibliográfico.

HUBBARD, P.; JONES, H.; THORNTON, B. y WHEELER, R.: A training course for tefl. Oxford, 1.983, 337 págs.

Este libro, una de las primeras publicaciones del la "Oxford University Press" del año en curso, es un trabajo original e importante sobre la didáctica de las lenguas extranjeras, que ha sido pensado fundamentalmente para profesores de inglés como enseñantes de una segunda lengua en cualquier lugar del mundo y bajo cualesquiera circunstancia. Está escrito a petición de profesores de EFL especialmente los no nativos "for an up-to-date and clear-cut statement on the

principles and practice of TESL/TEFL". La mayoría de los profesores de EFL no son de hecho nativos y aunque su nivel de inglés es adecuado para las clases, puede no serlo para dominar "standard books on the subject" pues casi siempre encuentran estos libros demasiado académicos y poco relevantes.

La obra en cuestión no se limita como otras tantas a ofrecernos una teoría de la enseñanza del inglés o a sugerirnos una serie de métodos o técnicas para su aprendizaje, sino que va más allá estableciendo y explicando aquellos principios en que esas técnicas se basan. Lamentan los autores que dichos principios sean desconocidos por el profesorado impidiendo consiguientemente que éste pueda ser innovador y contribuyente a la tecnología.

Este trabajo, pues, que considero serio por la experiencia docente de quienes lo escribieron, versátil por la amplitud de sus teorías y principios en él expuestos y útil a todo el profesorado de lengua inglesa, se divide en diez sustanciosos capítulos a los que me voy a referir por alto:

Comienza en las primeras páginas echando una mirada desde el punto de vista histórico a las diferentes técnicas usadas en el aula desde tiempos atrás. Estudia las diferentes ayudas con que hoy se cuenta para la enseñanza de la segunda lengua empezando por las más elementales hasta las más modernas y sofisticadas, como son los medios audiovisuales, computadoras, etc... Al mismo tiempo establece los criterios que se han de seguir para juzgar de la efectividad o no de estas ayudas.

Analiza las causas por las que se producen los errores y equivocaciones de los estudiantes a lo largo del aprendizaje y establece los oportunos remedios para corregirlos.

Enseña a planificar y a preparar una clase teniendo en cuenta elementos tales como el fonético, léxico y estructural, sin olvidar la parte práctica y los ejercicios.

Se hace referencia a los últimos hallazgos de la lingüística en lo que atañe al novísimo método nocional-funcional intentando hacerlo viable y útil en la enseñanza.

Los distintos sistemas y métodos de evaluación son objeto de uno de los apartados más interesantes en el que se analizan los pros y los contras de las distintas pruebas establecidas para este efecto.

Por último se sugieren una serie de técnicas especiales para aquellas clases que requieren una atención igualmente especial a causa de sus problemas, como exceso de alumnos en la clase, distinto nivel académico, etc...

Creo, pues, y como resultado final, que la obra que nos ocupa es digna de encontrarse en las bibliotecas de los departamentos de lengua inglesa de nuestras universidades, institutos o de centros similares.

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ

VILLORIA ANDREU, S. y CASTELLANOS RODRIGUEZ, F.:
Gramática básica del inglés. Valladolid,
1.983, 342 págs.

Para cualquier profesor, de la disciplina que sea, supone siempre una gran satisfacción que aparezcan en el mercado nuevas aportaciones referentes a su propio campo, sobre todo si son aportaciones serias y representan una auténtica ayuda para la enseñanza. En el caso que nos ocupa tengo que felicitar a los autores de "Gramática básica del inglés" por el esfuerzo que ha representado para ellos la confección y publicación de una obra que juzgo de sumo interés, especialmente para los alumnos de Lengua inglesa de la Escuela de Magisterio.

El motivo de mi alegría y satisfacción podría concretarse en los siguientes puntos:

- 1) Ocurre algunas veces que los prefacios de ciertas obras de tal manera se extienden en consideraciones laudatorias, que cabría esperar encontrar en ellas importantes descubrimientos, cosa que después desgraciadamente no sucede. No es este nuestro caso, pues los autores en la introducción no hacen más alabanzas de su texto que las que el mismo trabajo reclama y se merece.
- 2) Desde hace varios años, debido a la condena masiva que se ha venido haciendo de la metodología tradicional (Grammar Translation) y de la casi divinización de todo lo moderno en materia lingüística, los estudios de gramática han tenido mala prensa. Se llegó a considerar que tales estudios eran poco más o menos que inútiles, al señalar la comunicación como único objetivo en el aprendizaje de las lenguas modernas. ¿Tiene pues sentido publicar hoy una nueva gramática inglesa teniendo, además, en cuenta las ya existentes? Para mí sí lo tiene, sobre todo si se hace bien y cumple con su finalidad, esto es: ofrecer una serie de reglas que nos conduzcan al uso y manejo de las estructuras orales.

- 3) la obra en cuestión es un trabajo bien presentado en cuanto a su forma y materia. A pesar de su amplitud es perfectamente manejable. La variedad en la letra, cuatro tipos diferentes, y la abundancia de apartados y espacios permiten leerla con agrado y sin cansarse. Redactada en español y con abundantes ejemplos en inglés traducidos a nuestro idioma, ayuda también a la fácil y rápida comprensión de cada tema, como conviene a toda obra de consulta.
- 4) Los contenidos no son otros que los tradicionales. Se estudian las diferentes partes de la oración empezando por el nombre y dando un tratamiento especial al verbo, sobre todo a los auxiliares de tanta recurrencia en el inglés. Después viene el estudio y análisis de la oración misma en sus dos aspectos: simple y compuesta, y del estilo directo e indirecto. Por fin, la formación de palabras, la pronunciación del inglés, así como la puntuación y ortografía inglesas componen los últimos capítulos del presente trabajo.
- 5) Pero la novedad de la obra no está en los contenidos en sí mismos sino en el método que sus autores siguen en el desarrollo:
 - a) El sistema de exposición de cada lección sigue el plan tradicional, basado en un esquema consistente en la definición de los conceptos, formación, clasificación y usos de las diferentes categorías gramaticales, ejemplos, excepciones, etc. Este método, si se observa de un modo riguroso, conduce inexorablemente a una visión precisa y clara de cada cuestión y permite localizar de una manera rápida el aspecto de la misma que se quiere estudiar.
 - b) El uso del español en la obra, como ya advertimos, facilita la adecuada comprensión de los distintos temas, evitando que por culpa del idioma extranjero queden puntos oscuros e incluso lagunas que impedirían al alumno expresarse con propiedad. Otros autores prefieren redactar sus textos en inglés sabiendo que en muchos casos sacrifican la adecuada adquisición de conocimientos gramaticales en aras de la expresión inglesa.
 - c) La terminología usada en el texto es intencionadamente la misma o parecida a la empleada en la enseñanza de la lengua española, a fin de que resultando conocida y más familiar puedan los alumnos llegar mejor al fondo de los conceptos y captar con mayor facilidad las explicaciones. Esto es positivo, sobre todo teniendo en cuenta que la adopción de nuevos términos puede añadir aún más

confusionismo al ya existente en este asunto.

Por todo lo anterior, por la sencillez y la claridad en la exposición y también por la constante relación que se establece entre ambas lenguas: la nativa y la inglesa, haciendo ver similitudes y contrastes, recomiendo esta obra para su consulta y estudio a mis alumnos de la Escuela de Magisterio de Oviedo.

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ

TAYLOR, B.J.: Como formar la personalidad del niño. Colección Educación/Serie Preescolar CEAC, Barcelona, 1.983, Págs. 208.

Este nuevo libro, integrado en la Serie Preescolar, trata de las diversas formas de mostrar al niño el futuro, alentando **su imaginación y su creatividad**, a base de activarle con ideas y actividades diversas.

Se plantea la **evolución**, día a día, del niño; la conformación de su personalidad; se estudia cada una de las áreas, aportando experiencias prácticas, y se observa el desarrollo de su capacidad creativa.

Las técnicas y los métodos propuestos en este libro, las sugerencias que presenta*la autora, pueden **adaptarse** y **modificarse** para encajar en cada caso concreto, moldeándose a la personalidad que el niño va, poco a poco, adquiriendo. Los conocimientos que se ofrecen al niño en este libro, deben ir siempre acordes con el nivel de entendimiento de cada uno de ellos.

La obra se estructura en los siguientes capítulos: Planificación de programas. Exposición creativa. Lenguaje, Cuentos y libros. Música, movimiento y ritmo. Cambio de actividades. Excursiones, juegos y ocasiones especiales. Alimentos y recetas de cocina. Técnicas de orientación de padres y profesores.

Va orientada especialmente a padres y a educadores, que deben actuar en continua relación. En guarderías y jardines de infancia. En centros preescolares.

GARCIA YEBRA, V.: *En torno a la traducción. Teoría. Crítica. Historia. Biblioteca Románica Hispánica. Madrid, Editorial Gredos, Madrid, 1.983.*

Este volumen de 382 páginas puede considerarse como un complemento de la magna obra en dos tomos "Teoría y práctica de la traducción" del mismo autor, Valentín García Yebra. Iniciadas sus actividades docentes, traductoras e investigadoras a partir de 1.940, no ha cesado en su incansable laborar, particularmente en el campo de la teoría de la traducción y de la práctica de la misma, sobre todo en el difícil ámbito de las lenguas clásicas, hasta llegar a convertirse por derecho propio en la autoridad más relevante, internacionalmente reconocida, en estas materias.

El contenido de la obra que reseñamos, como el mismo autor señala en la "Nota preliminar", no aparece por vez primera en esta ocasión. Se trata de una recogida de diversos trabajos publicados a lo largo de varios años y en diferentes escenarios culturales, difíciles de consultar si no se ofrecieran al lector bajo el epígrafe general que los titula.

No obstante este denominador común, "En torno a la traducción", abarca esta colección veintidós temas distribuidos en tres secciones distintas: Teoría, Crítica e Historia. Todos los capítulos correspondientes a cada una de las tres secciones son a cada cual más sugestivos e interesantes.

Hemos leído con morosa delectación todos ellos y resalta a lo largo de sus páginas la preparación científica del autor en torno a los problemas que plantea el bien traducir, pero brilla especialmente el técnico de la praxis y el crítico de autores y de obras traducidas de diversas lenguas clásicas y modernas al español.

Como era de esperar en un conjunto de estudios cuyo contenido está bien interrelacionado, se repiten a veces conceptos y textos que por su relevancia y marcada expresividad se hacen imprescindibles al desarrollar el tema.

Sin disminuir el interés del libro para toda persona que cultive el estudio de las literaturas modernas o el de las traducciones de estas lenguas al español, nos parece que cobra mayor relieve e importancia para el amante de la cultura clásica greco-romana.

Para cualquier profesional de la enseñanza del griego o del latín, y más todavía para los que dediquen provechosamente sus ocios a la noble

tarea de la traducción escrita, "En torno a la traducción" del Profesor García Yebra es sencillamente imprescindible.

Nos resulta en extremo difícil espigar algunos de los pensamientos tan gráficamente expresados, que mejor condensen el mensaje de García Yebra en torno a la traducción.

Coincide y hace suya la opinión de los autores Taber y Nida en su obra "La traduction: théorie et méthode" respecto a la forma de traducir: "La traducción consiste en reproducir en la lengua receptora o lengua terminal (LT) el mensaje de la lengua original (LO) por medio del equivalente más próximo y natural, ante todo en lo que concierne al sentido y luego en lo que atañe al estilo".

O en palabras propias del autor: "El traductor debe aspirar a decir todo y sólo lo que el autor original ha dicho, y a decirlo del mejor modo posible".

Otra de las aportaciones originales es la que se refiere a la necesidad del conocimiento de la lengua terminal o propia, mayor incluso que el que debe poseerse de la lengua "fuente" u original, pues un buen Diccionario de ésta facilita en gran manera la captación del sentido de su texto.

De la mano de esta observación está el amplio estudio del nacimiento y desarrollo de las literaturas por medio de la historia de las traducciones, llegando a considerar a éstas como caso especial de bilingüismo o de interferencia lingüística con enriquecimiento de la propia lengua. De esta manera pasa revista a las aportaciones de diferentes idiomas, particularmente del latín, a las lenguas modernas, en especial al inglés, hasta llegar a la consideración de la lengua latina como imprescindible para el recto conocimiento del español, haciendo suya la frase del humanista del siglo XV Juan de Lucena, "el que latín non sabe, asno se debe llamar de dos pies".

En suma, juzgamos la obra como muy digna de figurar en los Seminarios de Lenguas Clásicas y Modernas de Institutos de Bachillerato y Universidades.

T. RECIO