

CONSEJO DE REDACCIÓN

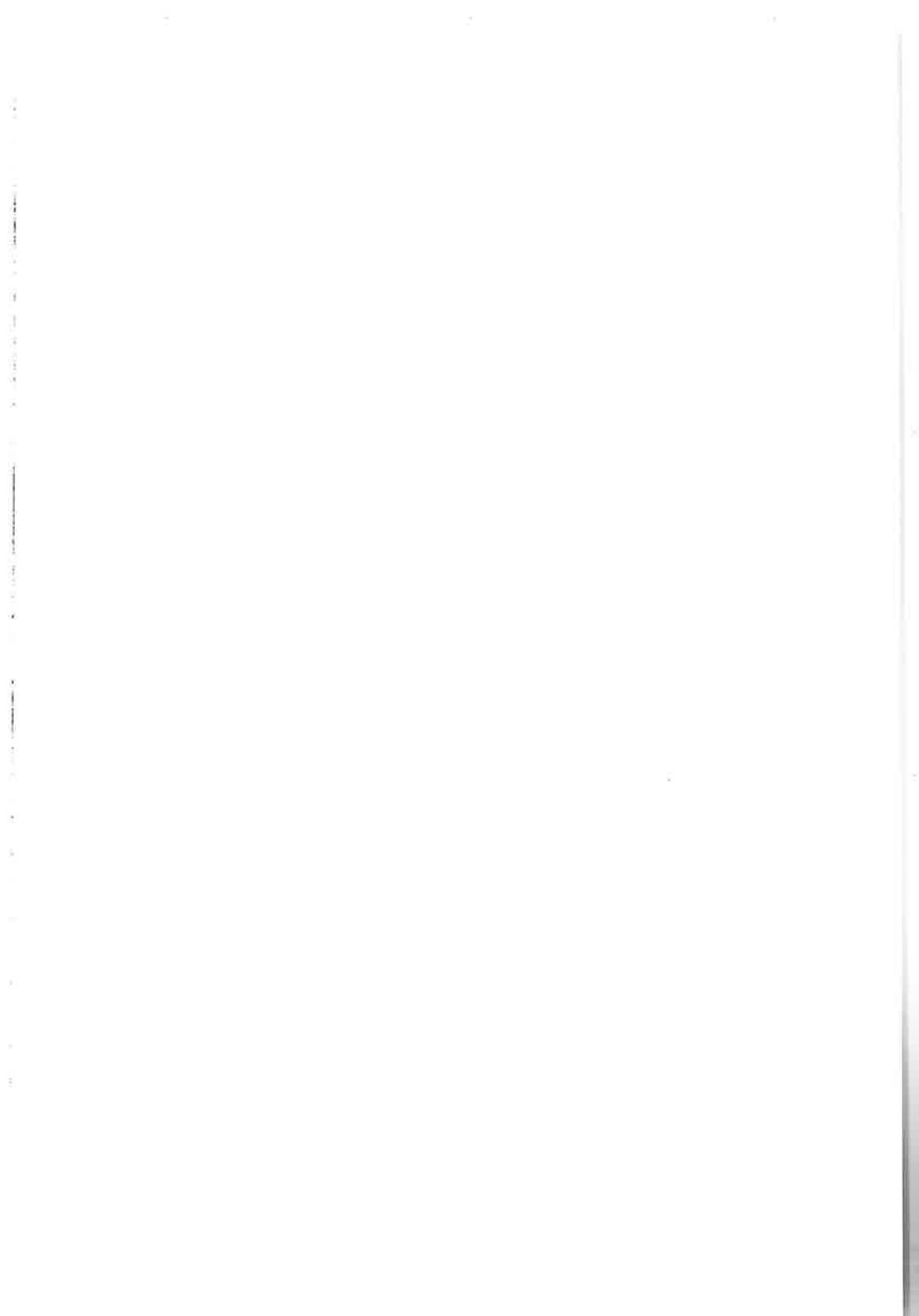
- Presidente:** D. TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA, Director del I.C.E.
- Vocales:** D. FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ
D. LUIS ALVAREZ PÉREZ
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ALVAREZ
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ
- Director:** D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS
- Secretaria de Redacción:** D^a M^e. MERCEDES GARCÍA CUESTA
- Administración y Suscripciones:** D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
D^a ANA MENÉNDEZ VILLANUEVA
- Portada:** ZURBANO
- Edita:** Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. c/ Quintana, 30-1º 33009 Oviedo.
- Imprime:** Gráficas Baraza. Oviedo.
- Depósito Legal:** 0/157/1973
- ISSN:** 0210-2773

Diciembre 1993, N° 62

INDICE

Págs.

- 1 **ESTUDIOS**
Incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.
- 3 **MODELOS DE ENSEÑANZA DESARROLLADOS SOBRE LA IMPRONTA DE LO SOCIAL Y EL PRODOMINIO DE LA COMUNIDAD (II) -1ª Parte-**
Teófilo Rodríguez Neira
- 29 **CRISIS, ANOMÍA Y CONTRADICCIONES EN LA PROFESIÓN DOCENTE.**
José Vicente Peña Calvo
- 63 **PROBLEMAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA.**
José Fernando González Granda y M^a Luisa Alvarez Menéndez
- 75 **EL "MALESTAR DOCENTE" A EXAMEN: INDICADORES Y CONSECUENCIAS DEL MISMO EN EL PROFESORADO ASTURIANO DE ENSEÑANZAS MEDIAS.**
Santos Sánchez Salor



Págs.

- 89 CURRÍCULUM PARA EL SIGLO XXI: HACIA LA FORMACIÓN DE UN PROFESIONAL QUE PIENSA, DESCUBRE SU MUNDO Y TRANSFORMA SU REALIDAD
Tito Quirós y Kemly Jiménez
- 103 PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EMPLEO APOYADO Y VALORACIÓN DE SU CALIDAD.
Sheila Benavente Miranda
- 129 EL PROYECTO EDUCATIVO.
Luis Alvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
- 155 **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES**
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.
- 157 ALGUNAS CONSIDERACIONES PSICOSOCIALES SOBRE LENGUAJE "CORRECTO" Y LENGUAJE "VULGAR".
Domingo Caballero Muñoz
- 169 SECUENCIACIÓN POR CICLOS DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (Propuesta de Trabajo).
Marta Elena Santamarta Santos
- 185 MATERIALES DE CULTURA CLÁSICA: "CARPE DIEM" EN LA LITERATURA ESPAÑOLA. Origen grecolatino, pervivencia en la Literatura española de los siglos XVI y XVII y su vigencia actual.
Santiago Recio Muñoz y Elena Vázquez Martínez

Págs.	
207	LA CULTURA CLÁSICA Y EL LATÍN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. Sixto Castañeira Fernández
219	EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO DOCENTE. UNA REFLEXIÓN Y UNA PROPUESTA. Enrique Moradiellos
227	LA ENERGÍA QUÍMICA EN EL BACHILLERATO: UNA PERSPECTIVA DIFERENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA. José Coca Prados
235	DOCUMENTACIÓN <i>Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.</i>
237	RECENSIONES
241	INFORMACIÓN <i>Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.</i>
243	CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL C.A.P.
243	CURSO SOBRE "IMPERIO ROMANO. RELIGIOSIDAD Y CRISTIANISMO".
244	REDINET
244	COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA
246	NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA

MODELOS DE ENSEÑANZA DESARROLLADOS SOBRE LA IMPRONTA DE LO SOCIAL Y EL PREDOMINIO DE LA COMUNIDAD (II) -1ª parte-

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA*

Todas las cuestiones y todas las orientaciones de la conducta apoyadas en los principios de la individualidad, de la espontaneidad, de la libre expresión del sujeto, han sufrido, a lo largo de los siglos XIX y XX, una profunda revisión. Ninguna de las prácticas escolares, por fundada y autorizada que parezca, ha dejado de ser sometida a un replanteamiento y a una reformulación que, de una manera drástica y radical, ha terminado implantando modelos distintos de enseñanza, modelos que niegan y contradicen los organizados y propuestos bajo los principios de la autonomía del ser humano.

El tema del individuo y de la individualidad desborda, desde luego, el recinto de cualquier disciplina científica particular. Tiene un sentido y un significado físico, posee una dimensión lógica, y disfruta también de un área ontológica, metafísica. Pero, además, ha sido considerado desde un punto de vista historiográfico, desde una perspectiva jurídica, desde un planteamiento político, sociológico, psicológico y antropológico.

Si tomamos el camino de la máxima generalidad, es decir, si nos situamos en el terreno de la filosofía, la consideración del individuo comienza a cambiar con las precisiones que introduce Duns Scoto. A las notas de la indivisibilidad -individuo es lo uno en número y *"lo que no es divisible en muchas cosas"*- y de la impredicabilidad -individuo es *"lo que no se puede predicar de otras cosas similares"*-, Duns Scoto añade las características de la "determinabilidad" y las determinaciones: El individuo llega a ser tal debido a un conjunto de determinaciones, gracias

* TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA es Catedrático de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Director del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

Esta es la primera parte del segundo artículo sobre los modelos de enseñanza y sus principios básicos.

a las cuales una naturaleza común se contrae hasta llegar a ser esta realidad concreta que cada individuo es. Fue esta propiedad y la infinitud de determinaciones que pueden concurrir en el individuo lo que condujo a Hegel a proponer la figura de un "individuo universal", frente a la del "individuo singular", sin que la expresión "individuo universal" implique ninguna contradicción. Pues un individuo "infinitamente" determinado sólo puede ser un individuo absoluto. El capítulo en el que Hegel recoge su análisis, titulado *La formación del individuo*, es, por otra parte, la expresión más completa de su concepción pedagógica y educativa. *"La tarea de conducir, escribe, al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber, había que tomarla en su sentido general, considerando en su formación cultural al individuo universal, al espíritu autoconsciente mismo. Si nos fijamos en la relación entre ambos, vemos que en el individuo universal se muestra cada momento en que adquiere su forma concreta y propia configuración. El individuo singular, en cambio, es el espíritu inacabado, una figura concreta, en cuyo total ser allí domina una determinabilidad, mostrándose las otras solamente en rasgos borrosos"* (HEGEL: 1973, 21).

Lo que nos importa señalar, en orden a las prácticas educativas, es que ahora el individuo singular se convierte en algo sospechoso, incierto, una "sombra difusa", como textualmente afirma Hegel. El individuo singular es el ser dominado por una sola determinación: Es el "espíritu inacabado", una limitación. Todo el esfuerzo por afianzar la singularidad, en este sentido cerrado y reducido, será un trabajo inútil; mejor, un trabajo directamente encaminado a dificultar y entorpecer el verdadero desarrollo del espíritu.

Bajo parecida desconfianza caerá también todo lo referido al "sujeto autónomo" y en sí. *"El sujeto que piensa, llegó a sentenciar Wittgenstein, que tiene representaciones, no existe". "El sujeto de la representación es, sin duda, mera ilusión"... "El sujeto no es parte alguna del mundo"* (WITTGENSTEIN: 1982, 135-136).

A la visión universalista de Hegel y al objetivismo de Wittgenstein se sumaron, limitando el significado de la individualidad y del sujeto singular, el estructuralismo y las Teorías Generales de Sistemas. Surgen ahora, a través de estos planteamientos, sobre las realidades particularizadas, totalidades que implican transformaciones internas susceptibles de autorregulación, más allá de las partes que las integran (BERTALANFFY: 1979). Los elementos adquieren sentido y se dotan de una

función específica en el seno de los sistemas que los engloban. Desaparece la idea de una forma en sí, o de un contenido en sí, *"pues todo elemento (desde las acciones sensoriales hasta las operaciones, o desde éstas hasta las teorías, etc.) representa simultáneamente el papel de forma respecto de los contenidos que subsume, y de contenido respecto de las formas superiores"* (PIAGET: 1969, 34).

Estas corrientes se traducen rápidamente a modelos y prácticas educativas. No sólo aparecen teorías sistémicas de la educación, sino que, desde muy atrás, se inicia una revolución científica que repercute directamente en el interior de la escuela y que toma la educación como objeto inmediato de experimentación y aplicación.

El cambio psicológico

En primer término, frente a las psicologías de la inteligencia fundadas en la primacía del individuo activo y de la comprensión desmenuzada en actos representativos singularizados, van apareciendo teorías que subrayan los rasgos holísticos de la intelección. El gestaltismo, el constructivismo, la concepción social de la mente, etc., -que más adelante analizaremos- son algunas de las interpretaciones que han conducido a un replanteamiento general del aprendizaje. Incluso, corrientes aparentemente alejadas de las posiciones basadas en la idea de totalidad han incorporado parte de los principios que aquellas formulan. Es suficiente citar un texto de Alfred Adler para comprender el cambio que se ha producido. *"Sobre la facultad más importante del hombre, dijo, su intelecto, tenemos que decir aquí: no hay intelecto particular, no existe intelecto del individuo. 'El intelecto tiene una validez general'. Se ha desarrollado sólo a través de la comprensión de los demás, por la aproximación a los otros identificándose con ellos, viendo con sus ojos, oyendo con sus oídos, sintiendo con sus corazones. Comprender significa concebir a un hombre o a un acontecimiento en la forma en que esperamos que todo el mundo lo conciba. Aquí tenemos también como compañía el control de la comunidad"* (ADLER: 1975, 21).

No nos interesa el uso que Adler hace de este planteamiento. Lo relevante, dentro del proceso teórico que estamos constatando, es que a la visión de una inteligencia particular, individual, se opone una

inteligencia de la comunidad, una intelección que es, por la naturaleza misma de la intelección, comunidad.

Dicho en otros términos: los rasgos específicos del orden intelectual no son interactivos, ni exeroactivos, sino interactivos. Y la interacción ha dejado de ser un simple dar y recibir. Es un ser conjunto. El sujeto singular no es la piedra de toque de lo real. El verdadero sujeto es la comunidad. *"El chico que no ha llegado, afirmaba también Adler, a convertirse en parte del todo, jamás lo conocerá"*. Pero tampoco a sí mismo llegará a conocerse... La autodidaxia del naturalismo tendrá que transformarse en interdidáctica.

La presencia de lo social

En segundo lugar, no sólo la práctica psicológica remite a la comunidad y a lo social, sino que se ha ido estableciendo la entidad de lo social como realidad autónoma, autoconsistente. Y es aquí donde más se advierte la transformación de las intervenciones educativas. La verdadera autoconstitución de los sujetos tendrá el núcleo principal de referencia, no en ellos mismos, sino en las relaciones sociales en las que están envueltos. El cambio está perfectamente recogido en estas palabras de Mannheim: *"Ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que esté unida en una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela. Sólo mediante la cooperación con ellas, y en nuestros días de modo especial, es posible poner un freno a las influencias sociales que, de otra suerte, desorganizan la vida de la comunidad..."*

Esta actitud sociológica hacia la educación encontrará seguramente resistencia entre los educadores de la era liberal para quienes el único propósito digno de la educación consistía en el desarrollo de una personalidad independiente. Creyeron haber salvado la autonomía de la personalidad al olvidar el análisis de la situación social en la que el hombre tiene que actuar y sobrevivir.

Hoy sabemos que la ceguera para lo social lejos de ser una virtud es más bien un modo caduco de mirar a la realidad, y que no se sirve ni a la causa de la libertad, ni a la idea de la personalidad si se es ciego

para la significación de los factores ambientales"... (MANNHEIM: 1975, 105).

La intención de Mannheim va más allá de la incorporación de los factores sociales en el proceso educativo y en la construcción de la personalidad. Pretende, más bien, dotarlos de un carácter esencial. Eliminarlos, o prescindir de ellos, significa incapacitar la enseñanza para promover el desarrollo del hombre. Son una parte necesaria de ese mismo desarrollo. Todas las estrategias educativas cambian de signo y de fundamentación. El movimiento, sin embargo, encaminado a la implantación de las relaciones sociales como soporte, como verdadero sujeto del devenir humano, se inició un siglo antes de que Mannheim diseñase su planificación de la enseñanza.

Las corrientes materialistas y su implicación escolar

Un capítulo importante de la práctica docente, desde mediados del siglo XIX, está marcado por el sello del materialismo histórico dialéctico. Marx es el eje de esta orientación filosófica, política, económica y educativa. Independientemente de los avatares del marxismo, hoy, no se puede negar que toda la producción teórica inscrita en su órbita constituye una parte de la cultura universal. Marx (1818-1883) agrupa, bajo la estela de su figura, un conjunto de publicaciones, investigaciones, análisis y propuestas que llenan anaqueles enteros de las bibliotecas del mundo, y que son elementos esenciales de nuestra situación histórica. Nadie entenderá los sucesos del último siglo sin tenerlo en cuenta y sin recurrir a lo que significa como alternativa humana, como alternativa teórica y práctica sobre el papel del hombre en la sociedad y en el universo.

Marx comienza en los predios del idealismo, se apropia de su técnica analítica, e invierte el orden de las relaciones hegelianas. El espíritu subjetivo, el espíritu objetivo, el espíritu absoluto, la idea y su devenir, son sustituidos por las condiciones materiales de existencia, las relaciones reales de la producción. Las fuerzas medibles y contrastables, que intervienen en la práctica productiva, en cuanto práctica básica de la autoconstitución del hombre, son las que, a través de sus leyes propias, configuran la realidad del mundo, la de la sociedad en general, y la del hombre en particular. El centro rector de la existencia ya no será el

espíritu, el pensamiento, la autoconciencia, la persona, la energía singular de los héroes individuales. Tampoco será la cultura, el Estado, o la intervención política. El verdadero "sujeto", el verdadero centro del que procederán tanto el individuo, como el Estado, está más atrás de ellos mismos y de cuanto puedan representar o hacer.

Friedrich Engels (1820-1895) había llegado, cuando era todavía muy joven, el año 1845, a un acuerdo con Marx para exponer conjuntamente las ideas principales del materialismo. Pretendían manifestar su oposición al pensamiento hegeliano y, al mismo tiempo, forzar la conciencia de una filosofía propia en el panorama discursivo de su época. Este propósito nunca se llevó a cabo. Pero, en 1886, poco después de la muerte de Marx, Engels se decide a cumplir, en solitario, aquel compromiso. El resultado es una obrita de divulgación: *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, publicada por primera vez en Stuttgart, 1888. El escrito se ha convertido en una de las muchas referencias a la hora de esquematizar las nociones fundamentales del marxismo. Aquí, escribe Engels literalmente: *"Del mismo modo que todos los impulsos que rigen la conducta del hombre individual tienen que pasar por su cabeza, convertirse en móviles de su voluntad, para hacerle obrar, todas las necesidades de la sociedad civil -cualquiera que sea la clase de gobierno en aquel momento- tienen que pasar por la voluntad del Estado, para cobrar vigencia general en forma de leyes. Pero éste es el aspecto formal del problema, que de suyo se comprende; lo que interesa conocer es el contenido de esta voluntad puramente formal -sea la del individuo o la del Estado- y saber de dónde proviene este contenido y por qué es eso precisamente lo que se quiere, y no otra cosa. Si nos detenemos a indagar esto veremos que en la historia moderna la voluntad del Estado obedece, en general, a las necesidades variables de la sociedad civil, a la supremacía de tal o cual clase, y, en última instancia, al desarrollo de las fuerzas productivas y de las condiciones de intercambio"* (ENGELS: 1968, 68-69).

Las piezas están perfectamente concatenadas. El desarrollo de las fuerzas productivas y de las condiciones de intercambio es el factor último sobre el que se asientan, del que provienen, los contenidos de los móviles que impulsan la voluntad del Estado y la voluntad individual. Pese a la diversidad que puede afectar tanto a una como a otra, a las distintas modalidades de las que se pueden revestir, ambas se nutren, se dotan de contenido real, en función de las fuerzas productivas

subyacentes. Y, entre la multitud de concreciones productivas, ya que cualquier suceso, cualquier fenómeno, de hecho, supone la emergencia de un elemento productivo y la presencia de una fuerza, adquieren rango determinante principal las que intervienen en la obtención de bienes a los que corresponde un valor de intercambio. Es decir, en última instancia, *"las condiciones económicas de vida de la sociedad"* son las que explican la existencia y el desarrollo de los Estados y el contenido de las apetencias individuales. El orden de las relaciones y las determinaciones aparece en una sucesión contraria a la que de ordinario se viene estableciendo. No son las voluntades particulares, las leyes del Estado, o las necesidades sociales, las que deciden lo que se ha de obtener y el producto a conseguir, sino que las relaciones materiales, objetivas, de la producción son las que determinan las necesidades sociales, las leyes del Estado y las voluntades singulares. El recurso al individuo para explicar la conducta, el aprendizaje, oculta, en vez de manifestar, la fuente verdadera de su actividad. Y una pedagogía situada en la dimensión de los deseos, de los conocimientos, o de las necesidades singulares, será una pedagogía meramente formal, no una pedagogía real y efectiva.

Aunque la forma fundamental de la producción es la producción encaminada a la obtención de bienes, esto es, son las condiciones económicas en general, la tesis del marxismo tiene los caracteres de la máxima universalidad. Las condiciones genéricas de producción, los medios y los modos específicos de la misma, son los que hacen que los individuos sean lo que son y lo que llegarán a ser. *"El modo en que los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de producir. Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la producción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado 'modo de vida' de los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son, coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con 'lo' que producen como por el modo 'como' lo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de producción"* (MARX-ENGELS: 1970, 19-20).

Por cualquier lado que miremos la existencia humana, siempre nos topamos con condicionamientos básicos que esa misma existencia produce con su mera manifestación. Y estos condicionamientos no están

puestos por las ideas, las creencias, las convicciones, las representaciones teóricas, las normas, las leyes, etc., sino que proceden del sistema de actividad tal como la actividad se desarrolla en su inmediatez productiva.

La razón del cambio que ahora se introduce está en el rango que se atribuye a los medios y a los modos de vida. La naturaleza que les corresponde, en cuanto son estos medios y modos concretos, no depende de la vida que los pone, sino de lo que ellos son y de cómo son. La fuerza energética del agua llega a ser luz eléctrica gracias a las características de la central que la transforma. Este es el papel de los medios que la vida pone. Son ellos los que la moldean y hacen. Desempeñan una función originaria, como ya se ha dicho, entre el conjunto de medios posibles y reales, los que se refieren a la manera que los hombres tienen de "ganarse la vida", de obtener todo aquello que necesitan para sobrevivir. De ahí proceden las relaciones sociales. Y de las relaciones sociales, los principios y conceptos mediante los que se expresan. Fuerzas, medios, modos y relaciones son elementos de un mismo proceso, que se implican entre sí. Una distorsión o una separación entre ellos termina afectando a todo el entramado social y a toda la existencia humana.

"Las relaciones sociales se hallan íntimamente ligadas con las fuerzas productivas. Al adquirir nuevas fuerzas productivas, los hombres mudan su sistema de producción, y al mudar el modo o sistema de producción, ... mudan todas sus relaciones sociales. El molino de mano nos dará la sociedad con el señor feudal; el molino de vapor, la sociedad con el capitalista industrial.

Los mismos hombres que establecen las relaciones sociales conforme a su productividad material producen también los principios, las ideas y las categorías conforme a sus relaciones sociales.

De suerte que estas ideas, estas categorías, son tan poco eternas como las relaciones que expresan, siendo productos históricos y transitorios" (MARX: 1984, 126).

Es evidente que toda la filosofía anterior queda desplazada. Y todas las estrategias de comprensión, todas las técnicas de intervención cambiarán de sujeto. La esencia del hombre, su naturaleza y su forma de ser, no consiste en lo que al hombre le viene dado desde sí mismo, desde su interioridad, o desde su intimidad personal, desde la conciencia, sino que emana de las relaciones externas con los otros hombres, relaciones que proceden, a su vez, de las características que corresponden a los

medios que emplean (MARX: 1966, 7). Estas relaciones, por otra parte, no son relaciones necesarias, universalmente válidas y unívocamente determinadas, sino que cambian al cambiar las formas de acción, las formas de trabajo y producción. Son relaciones históricas, como histórica es la naturaleza del hombre. La verdadera personalidad se despliega y adquiere a través de las relaciones productivas en que cada uno se encuentre. Las determinaciones que le corresponden son fruto de las determinaciones objetivas de la producción. Ahora bien, las relaciones de producción, las relaciones de trabajo, constituyen la estructura que fundamenta la sociedad. Por lo tanto, esta estructura será el factor determinante de todo el orden humano. La política, las leyes, las teorías y conocimientos, las creencias y convicciones son únicamente superestructuras, es decir, simple expresión de las estructuras básicas (MARX: 1970, 42-43).

El desarrollo humano, la formación de la personalidad, la educación, no es un asunto privado, ni una cuestión que pueda resolverse mediante el perfeccionamiento del espíritu singular, sino que es una cuestión social cuya evolución depende, en última instancia, de la evolución de la estructura económica y de la relación en que se encuentren las fuerzas productivas. Cuando estas fuerzas, la estructura que forman, implican una desigual e irreductible posición de los seres humanos, aparecen clases sociales también enfrentadas e irreductibles. Su dinámica material marcará el destino de la historia, cuyo fin es la conquista de una sociedad sin clases, una clase universal de la que serán depositarios los que desempeñan, en la realidad, el trabajo en cuanto forma ejemplar de la productividad.

El papel de la escuela y la enseñanza

Este esquema elemental y reiterativo del marxismo tiene un único objetivo: Destacar, frente a todas las corrientes que acentúan el predominio de la individualidad en los procesos educativos, las posiciones contrarias, las posiciones que niegan a la individualidad todo poder determinante, tanto en la relación del hombre consigo mismo, como en su relación con el mundo. Los factores decisivos, como hemos visto están en otra parte: *"El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de vida social, política e intelectual en general.*

No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia" (MARX: 1966, 7).

La escuela y la enseñanza asumen un nuevo papel. Su misión, su lugar de existencia y desarrollo, es la sociedad. No sólo porque las relaciones sociales son el destino de la escolaridad, sino porque la sociedad determina el tipo de escuela y la forma de enseñanza. Son el sustrato sobre el que se asientan. La sociedad es, para Marx, *"la verdadera resurrección de la naturaleza"*. *"Decís, comenta, que abolimos los vínculos más íntimos al sustituir la educación doméstica por la educación social. ¿Y acaso vuestra educación no está determinada por la sociedad? ¿No lo está por las condiciones sociales dentro de las cuales educáis, por la intromisión más o menos directa o indirecta de la sociedad, mediante la escuela, etcétera? Los comunistas no están inventando la influencia de la sociedad sobre la educación; solamente modifican su carácter, sustrayendo la educación a la clase dominante"* (MARX: 1978, 153).

Es cierto que ni Marx, ni Engels, elaboraron un tratado pedagógico. Pero todo su sistema implanta una concepción propia de la enseñanza y de las prácticas educativas. Si la personalidad humana se constituye, expresa y realiza en el ámbito concreto de las relaciones de producción, de las relaciones sociales, ahí es donde tendrán que afincarse las actividades docentes. Bajo su impronta tendrán que desarrollarse y organizarse. Y, si el trabajo es la forma esencial de la producción, el trabajo productivo será un factor clave de la enseñanza. *"La combinación, escribe Marx, del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad"* (MARX: 1968, 43).

"Del sistema fabril, como podemos ver con detalle en la obra de R. Owen, brota el germen de la educación del futuro, que combinará para todos los niños, a partir de cierta edad, el trabajo productivo con la educación y la gimnasia, no sólo como método de acrecentar la producción social, sino como único método para la producción de hombres desarrollados de manera omnifacética" (MARX: 1975-1981. I, Vol. 2, 589).

Puesto que existe una conformación social concreta, que protagoniza y representa las fuerzas del trabajo, será esta clase la que se convierta en el criterio de la organización curricular, en la medida del aprendizaje y

en el destinatario de la enseñanza (MARX: 1968, 39). Cualquier otra clase existente, sobre todo la que se transforma en clase dominante a través de la posesión de los medios de producción, será entendida como el enemigo natural, como el verdadero enemigo del desarrollo social y personal, el enemigo de la enseñanza. Marx representa la crítica más dura que se puede hacer al naturalismo rousseauiano y al planteamiento lúdico-utópico de Charles Fourier y de sus seguidores, a quienes acusa de pretender llevar a la escuela una mentalidad de costurerillas cursis (MARX: 1977-78, Vol. 2, 119).

De todas formas, la organización completa del sistema educativo, desde la perspectiva marxista, y la incorporación de modelos diferenciados de enseñanza no aparecerán hasta los comienzos del siglo XX. Uno de los representantes carismáticos, en este sentido, es Anton Semionovich Makarenko (1888-1939). Su *Poema pedagógico* (1935) y sus experiencias en la Colonia Gorki se han convertido en exponentes de un ideal de enseñanza.

Un rasgo característico de toda su oferta educativa es su rotunda oposición a las pedagogías "blandas", a las pedagogías del "laissez faire", a las pedagogías del entretenimiento y de la confrontación de ocurrencias. Educar es una tarea exigente, que requiere una disciplina fuerte, una actividad intensa y un esfuerzo planificado. La espontaneidad individualista, el voluntarismo, las recetas psicologicistas, la libre manifestación del sujeto, elevados a criterio de enseñanza, son puras desviaciones educativas. El secreto, el principio primero y esencial, la primera práctica de enseñanza, consiste en introducir al individuo, quiéralo él o no, es una experiencia social positiva, una experiencia social importante. Aquí es donde se produce la construcción de la personalidad. El sujeto verdadero y el agente del desarrollo es la "colectividad", un organismo integrador, en cuyo seno los individuos pueden conquistar la plenitud humana. Hay dos principios complementarios que repite sin cesar:

- 1.- *"Yo insisto, dice, en que el principio fundamental en nuestra labor pedagógica, en la escuela y al margen de ella, así como en el trabajo preescolar, es el tener el máximo respeto por la persona"* (MAKARENKO: 1975, 310).

- 2.- *"Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales"* (MAKARENKO: 1977, 5).

Personalidad y colectividad son dos caras de una misma realidad, de la realidad del ser humano. El verdadero sujeto no es el ser aislado, sino la unidad colectiva. Y una colectividad *"no es una muchedumbre, sino un órgano operante, estructurado con arreglo a un fin capaz de actuar"* (MAKARENKO: 1975, 287). Una colectividad *"es un grupo libre de trabajadores unidos por un mismo objetivo y acciones, organizado y dotado de órganos de dirección, con disciplina y responsabilidad. Es un organismo social en una saludable sociedad humana"* (MAKARENKO: 1977, 33).

El individuo es una célula que comienza a tener sentido funcional y naturaleza propia en el interior de un organismo complejo, una unidad que es la dotada de autonomía y capacidad operativa. Los modelos de enseñanza y las prácticas sólo intervendrán eficazmente a través de este elemento medidor. La escuela misma, para cumplir eficazmente con sus tareas, deberá planificarse bajo los supuestos de la fuerza unitaria de lo colectivo. Los modelos montados sobre el protagonismo del cliente de la enseñanza en su inmediata singularidad son sustituidos por modelos cuyo protagonismo se atribuye a realidades superiores, a antes y a organismos que intervienen por encima de los sujetos que los componen.

EL HOLISMO SOCIOLÓGICO

Un paso más en la búsqueda de los verdaderos soportes de la educación, de los resortes que participan en su desarrollo, de los agentes que en él toman parte, de los modelos básicos de funcionamiento, ha sido dado, con gran repercusión para la enseñanza en Europa, por Emile Durkheim (1858-1917), fuente, por otra parte, de una escuela sociológica que llega hasta nuestros días. Las fuerzas de producción, las relaciones sociales, los mecanismos de la colectividad y de las clases sociales son sustituidos por una realidad más amplia y englobante. Su aportación se fundamenta en la hipótesis de la "conciencia social", entendida como una "cosa" autónoma, autoconsciente, válida en sí misma y con capacidad de determinación causal. No se explica la conciencia social recurriendo a

factores previos que la condicionen, sino que su existencia explica aspectos de la vida del hombre que, de otra suerte, resultarían inaccesibles e incomprensidos.

Durkheim se mueve en un terreno y una tradición cultural, que distaba mucho de las condiciones que provocaron el nacimiento del materialismo. Por una parte, vive la confrontación entre un Estado laico y el integrismo católico. Por otra, participa de las nuevas ideas que se han ido fraguando en el ámbito sociológico. Ya no es el idealismo el horizonte de la cultura, sino que ha hecho su aparición en Francia el positivismo, con todo el impulso que Comte (1798-1857) fue capaz de darle.

La atmósfera en la que Durkheim se mueve le va empujando a interpretar las maneras de pensar, de obrar y de sentir como realidades sociales, que existen con independencia de las conciencias individuales y de los pensamientos subjetivos. Primero, aparecieron la teoría de las "idées-forces", de Alfred Fouillée (1838-1912). Después, la psicología de las masas, iniciada por Gustave Le Bon (1841-1931), y las Leyes de la imitación, que explican la transmisión de las ideas, desarrolladas por Gabriel Tarde (1843-1904). Durkheim eleva a categoría sociológica los problemas planteados y termina en una nueva teoría de la educación, que le obliga a reformular todo lo referido a la enseñanza.

Historicidad de la educación

No existe una educación ideal única y válida para todos los tiempos. Nada en la historia nos permite confirmar una hipótesis semejante. *"La educación ha variado infinitamente, según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas la educación intentaba adiestrar al individuo para que se subordinase ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en una 'cosa' de la sociedad. Hoy, la educación se esfuerza en hacer de ella una persona autónoma. En Atenas se procuraba formar espíritus delicados, sagaces, sutiles, apasionados de la medida y de la armonía, capaces de saborear la belleza y los gozos de la especulación pura. En Roma se deseaba ante todo que los muchachos se convirtieran en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes ante todo lo que se refería a las artes y a las letras. En la Edad Media la educación era sobre todo cristiana. En el*

renacimiento adquirió un carácter más laico y literario. Hoy la ciencia tiende a ocupar el puesto que ocupaba el arte en otros tiempos" (DURKHEIM: 1976, 91-92).

Estos cambios son incuestionables. Y no se trata de que no haya sido posible captar el ideal básico o la naturaleza fundamental del proceso educativo, porque las sociedades que promovieron esas formas de educación no hubiesen podido constituirse como tales sociedades sin la educación que efectivamente propugnaron. Y, sin ellas, nuestra actual civilización tampoco hubiera sido posible. El cristianismo no habría podido sobrevivir si hubiese incorporado el libre examen con la importancia que hoy le concedemos. Existen necesidades concretas, ineludibles, de las que no se puede prescindir. No tiene sentido una educación que destruya la sociedad a la que sirve. Cuando pensamos un sistema educativo al margen de los condicionamientos históricos y sociales, estamos pensando un sistema educativo irreal. *"No se ve en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando lentamente en el curso de los tiempos, que se muestran solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan; que, por consiguiente, no se puede modificar a voluntad del mismo modo que tampoco pueden modificarse las estructuras mismas de la sociedad"*.

Durkheim acentúa hasta tal extremo esta dependencia social de la educación que termina negándole todo margen de autonomía. Nadie puede educar a sus hijos ni a sus alumnos como quiere. Hay modos de vida establecidos que no podemos eludir. Cuando se hace, lo único que termina lográndose son sujetos incapaces de vivir con sus contemporáneos, desajustados, ineptos para el desarrollo en condiciones de vida normales. Cada período, cada tiempo dispone de sus modelos normativos de educación que son el producto de una vida en común cuyas necesidades representan. Toda la historia de la humanidad está, de algún modo, presente en ellos. Por eso tiene un carácter coercitivo. Y por eso desbordan lo puramente individual.

¿Qué es educación?

Hay, según Durkheim, un doble aspecto en todo sistema educativo. Es, a la vez, uno y múltiple. La diversidad es un hecho tanto histórico como práctico. Hoy, esta diferenciación nace de la complejidad misma

de la sociedad. No sólo se distingue una enseñanza urbana de una enseñanza rural, sino que la división del trabajo y la creciente especialización implican una multiplicidad interna del sistema. Pero, por mucha importancia que las educaciones especiales tengan o hayan tenido, no representan toda la educación. Existe, además, una base común, unos ideales compartidos, que todo ciudadano, por el hecho de serlo, ha de alcanzar. Este fondo común es el requisito de la homogeneización que toda sociedad necesita para sobrevivir.

La educación, propiamente, ha de ser entendida como *"la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera especial"* (DURKHEIM: 1976, 98).

El carácter social de la educación

Las generaciones jóvenes están sometidas a la acción de las generaciones adultas. Estas practican sobre aquellas una socialización metódica. Por una parte, las generaciones adultas son portadoras de los ideales, de las normas y experiencias de la sociedad a la que pertenecen. Los ideales, normas y experiencias son "sistemáticamente" inculcados a los más jóvenes. Por otro lado, esta actividad dota al individuo de una nueva dimensión. Le proporciona una nueva realidad, un nuevo ser, el ser social.

"Si prescindimos de las tendencias vagas e inciertas que pueden ser debidas a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no introduce en ella más que la aportación de su naturaleza individual. Por consiguiente, la sociedad se encuentra ante toda nueva generación en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa, sobre la cual tendrá que construir con esfuerzos renovados. Es preciso que, mediante los procedimientos más rápidos que sea posible, a ese ser asocial y egoísta que ha venido al mundo se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social. Y esa es precisamente la obra de la educación, cuya grandeza es fácil de comprender. Esa obra educativa no se limitará a desarrollar el organismo individual en la dirección indicada por su naturaleza, a hacer

que salgan a la luz unos poderes escondidos que solamente estaban pidiendo manifestarse, sino que crea realmente en el hombre un ser nuevo" (DURKHEIM: 1976, 99).

Este es el gran problema y la novedad de la solución que ahora se nos ofrece. La sociedad y lo social no es algo accidental, caprichoso, de lo que se pueda fácilmente prescindir. Es la forma esencial que tiene el hombre de realizarse y sobrevivir. Ahora bien, esta forma no está impresa en la propia naturaleza singular. En esa naturaleza sólo existe individualidad cerrada, bloqueada sobre sí misma, estados mentales y apetencias subjetivas autorreferidas a los propios sujetos. Lo social tiene que ser añadido, construido en el sujeto. Esta construcción, esta creación es el "privilegio especial de la educación humana", es la dimensión auténtica de la enseñanza y con ello, un nuevo sujeto resultará producido y conquistado.

Esta es la tesis fundamental de Durkheim en la que resuena la historia de la humanidad. Es una pragmática y una filosofía que recoge concepciones anteriores, las reformula y, al mismo tiempo, se opone a otras que, sin ser mencionadas, están presentes en el fondo de la teoría. El contrato social que, desde Hobbes, había alumbrado la posibilidad de una dimensión social es ahora sustituido por la educación. También para Hobbes el hombre era por naturaleza un ser egoísta y belicoso. Se redimía de esa situación caótica por un pacto de convivencia. El animal político de Aristóteles se ha convertido en un animal apolítico. Por eso necesita recurrir a la creación. También Rousseau resulta corregido. La sociedad para él significaba una renuncia voluntaria a sí mismo. Ahora, en vez de renuncia y eliminación, se ve un logro y una adquisición. La educación no se puede cerrar en el campo de la naturaleza. Su misión esencial es la de ampliación y progresión.

Durkheim busca la fundamentación de su tesis desde muchos puntos de vista. Recorre la historia y observa las grandes transformaciones que ha sufrido el hombre. Analiza las estructuras básicas de la sociedad. Pero, sobre todo, vuelve una y otra vez sobre lo que puede entenderse por ser humano en su estado de naturaleza: *"Los animales o viven fuera de toda organización social, o forman sociedades muy simples, que funcionan gracias a mecanismos instintivos que cada individuo lleva dentro de sí mismo y que están ya completamente constituidos desde el momento de su nacimiento. Por tanto, la educación no puede añadir*

nada a lo esencial de la naturaleza, ya que ésta es suficiente para todo, para la vida del grupo y para la vida del individuo. Por el contrario, en el hombre las aptitudes de todo género que presupone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de alguna manera, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se sigue que no pueden transmitirse de una generación a otra por el camino de la herencia. La transmisión tiene que llevarse a cabo mediante la educación" (DURKHEIM: 1976, 99).

Ni biológica ni psicológicamente hay en el hombre las predisposiciones ni los mecanismos que lo social exige y reclama.

Desarrollar, perfeccionar, significa para Durkheim socializar. *"Mientras íbamos mostrando a la sociedad que modelaba según sus propias necesidades a los individuos, podía surgir la duda de si éstos soportaban ante tal hecho una intolerable tiranía. Pero en realidad son ellos mismos los interesados en esta sumisión, ya que el ser nuevo que va edificando de este modo en cada uno de nosotros la acción colectiva, a través de la educación, representa lo que hay de mejor en nosotros, lo que hay propiamente humano en nosotros. En efecto, el hombre es hombre solamente y en cuanto que vive en sociedad" (DURKHEIM: 1976, 101).*

La teoría recoge, sin duda, una dimensión esencial del hombre. La sociedad es un componente esencial y necesario de la realidad humana. Lo discutible, de todas maneras, es la fundamentación e interpretación de esa dimensión. Lo social en cuanto resultado de la construcción educativa y la educación como construcción social. La discusión continúa hoy planteada. De las conclusiones a que se llegue dependerá la naturaleza del sistema educativo. Por lo tanto, aquí se están debatiendo las cuestiones más importantes. Es indudable, sin embargo, que Durkheim mantiene una absoluta congruencia interna en sus planteamientos, y que su teoría no será olvidada.

El individuo singular, ni genética, ni hereditariamente, ni bajo ningún otro criterio puede ser considerado como la medida del aprendizaje, o como el control de la enseñanza. No hay en su espíritu, en su mente, en su naturaleza, condiciones, propiedades, que permitan, a través de un despliegue autónomo, alcanzar lo que la educación y la enseñanza deben facilitarle. El naturalismo de Rousseau, la libre elección de Tolstoi, no lograrán nunca proporcionar al ser humano esa segunda naturaleza que necesita para alcanzar su plenitud.

El papel del profesor

El fin de la educación, ha dicho Durkheim, es la construcción social del hombre. Pero, aquello con lo que esa dimensión se construye es también social. Las ideas, dotadas de valor científico, tienen que estar incorporadas en la propia estructura social para ser enseñadas, tienen que ser parte de la sociedad. La sociedad, entonces, es el verdadero agente de la educación, y la sociedad expresa los contenidos que deben ser impartidos. La educación misma es "un ente social" (DURKHEIM: 1975, 15). Los profesores, maestros, los instrumentos didácticos y las instituciones, adquieren su especial categoría por el grado de identificación, de apropiación y difusión de la sociedad que los representa. Una realidad, claramente diferenciable, interviene en todos los aspectos y formas de la enseñanza. Una realidad, por otra parte, autónoma y distintas de los seres particulares que de ella participan. El profesor recibe de ella su autoridad, su significado y su función.

"No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido. Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tienen de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. El también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. Tratándose de una autoridad que proviene de una fuente tan impersonal, no caben ni orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Dimana por entero del respeto que tiene el educador para con sus funciones y, si se nos permite la expresión, de su ministerio. Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño" (DURKHEIM: 1975, 71).

Nunca se había expresado de una forma tan radical el sentido de la función docente. El aula, lo que en ella ocurre, las enseñanzas y los aprendizajes, la disposición de profesores y alumnos, no es el resultado de actitudes y decisiones privadas, de una simple comunicación intersubjetiva entre individuos, de un debate, o de un orden de preferencias, sino que manifiesta y cumple las exigencias del orden social al que pertenecen. Nadie tiene autoridad para decir o manifestar lo que quiere, sino que toda la autoridad proviene de ese órgano supremo que es la sociedad. Y no se trata de un ente abstracto, lejano, sino que es una realidad personal. La sociedad es una insigne personalidad moral. Todo cuanto ocurra en la enseñanza llevará la impronta de ese ser superior bajo cuya égida los hombres pueden alcanzar una segunda naturaleza.

Los límites de la teoría de Durkheim están puestos con su misma radicalidad. Pero, la intensidad de sus fórmulas abrirá un debate que todavía no ha terminado.

La función del Estado

El problema de los deberes y derechos del Estado en materia de Educación, dada la formulación de Durkheim, tiene una fácil solución. Si asignamos a la educación una función primordialmente colectiva, si su fin último es la adaptación del niño a la sociedad en la que ha de vivir, la sociedad misma es el ente fundamental que ha de intervenir en ella. Y la sociedad estará presente mediante las organizaciones que más globalmente la representan. Dar a las comunidades particulares, al grupo aislado, un protagonismo es dejar al individuo expuesto a la fragmentación y al impacto de las ideologías opuestas y contradictorias que de esa fragmentación puede surgir. *"No queda más remedio que elegir, dice Durkheim textualmente, si se concede algún valor a la existencia de la sociedad..., es preciso que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual es imposible cualquier sociedad. Y para que pueda producir un resultado semejante, es preciso también que no quede totalmente abandonada al arbitrio de los particulares"* (DURKHEIM: 1976, 105). Es decir, la sociedad, el Estado no puede delegar sus funciones totalmente ni deponerlas. Se puede discutir la corresponsabilidad y participación de otras instituciones: los derechos y deberes de los padres a educar a sus

hijos, las comunidades religiosas, los grupos políticos, etc., pero el principio del derecho del Estado a intervenir queda intacto. Porque, en definitiva, el Estado es la objetivación máxima de la sociedad y la sociedad no sólo es el destinatario de la educación, sino también su ámbito y su medio fundamental. Lo mismo puede decirse de la autonomía individual o de la autonomía escolar. La instancia suprema nunca dejará de ser la sociedad.

Estamos mencionando cuestiones de gran complejidad y de profundas raíces históricas. En torno a ellas se agrupan teorías encontradas y sobre ellas gira el amplísimo tema de "los derechos humanos" (DURKEHM: 1989, 201 y ss.). De momento es suficiente con dejar constancia de la postura de Durkheim, postura que, por otra parte, es fácil de inferir una vez establecidos los principios de que se parte.

Sobre la naturaleza y método de la Pedagogía

Pocos autores han mantenido una postura tan nítidamente formulada y tan constantemente defendida como la que sostiene Durkheim.

La educación consiste en un conjunto de acciones sistemáticamente organizadas y dirigidas a la formación de los jóvenes. Se puede hablar de una educación inconsciente, informal, difusa, no sistematizada, etc. Siempre se tratará de una acción o de una serie de acciones de intervención. La pedagogía, sin embargo, *"no consiste en acciones, sino en teorías"*. *"Estas teorías son ciertos modos de concebir la educación, no de la manera de practicarla. A veces resultan tan distintas de los métodos prácticos que están en uso que llegan a oponerse a ellos. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi está en oposición con la educación que se daba en sus tiempos respectivos. Por consiguiente, la educación no es más que la materia objeto de la pedagogía. Esta última consiste, de alguna manera especial, en la meditación sobre los problemas de la educación. Esto es lo que hace a la pedagogía, al menos en el pasado, intermitente, mientras que la educación es continua"* (DURKHEIM: 1976, 114-115).

De esta forma, la pedagogía agrupa los saberes, los conocimientos y reflexiones que sobre los fenómenos educativos se han hecho y se pueden hacer. Su carácter científico y, en consecuencia, la naturaleza del

método de investigación dependerán de la viabilidad científica de su campo de análisis.

Toda ciencia exige para poder constituirse como tal las siguientes condiciones:

- a) Tiene que referirse a hechos, fenómenos y elementos susceptibles de ser observados empíricamente. No puede desarrollarse ninguna ciencia sobre objetos cuya existencia es imposible de señalar o fijar el puesto que les corresponde en el conjunto de la realidad.
- b) Es necesario, además, que estos hechos tengan entre sí propiedades comunes, un grado de homogeneidad que haga posible incluirlos en una misma categoría. Si aparecen aspectos antagónicos o fenómenos dispares habrá que organizar ciencias distintas que les den acogida.
- c) Finalmente, la ciencia se enfrenta con los hechos exclusivamente para conocerlos y establecer las leyes que los rigen. El uso práctico es derivado o indirecto, nunca determinante de la naturaleza interna del proceso científico. Esto es, no se rige por las reglas del uso, sino por las de la explicación.

De acuerdo con esto, la educación satisface todas las características de un campo de investigación y conocimiento científico, y no hay ninguna razón para negar que se haya hecho o que así se pueda y deba hacer. La educación, tal como se practica en los distintos países, está constituida por un conjunto de hechos perfectamente definidos y a los que corresponde la misma realidad, según Durkheim, que a otros hechos sociales. Son hechos sociales específicos, distintos de otros hechos sociales como pueden ser el constituir una familia u organizar una corporación productiva, y no son reductibles a ninguno de los otros hechos sociales. Por eso pueden ser estudiados en sí mismos. Puede haber distintos tipos de educación, como hay distintos tipos de familia, o distintos tipos de organización productiva. Pero eso no impide que tanto la familia como la producción no sean comprendidas bajo categorías comunes. Es más, el hecho de que haya distintos tipos de educación es razón suficiente para que surja la necesidad de clasificarlos, ordenarlos, explicarlos en sus características, en su evolución interna, en las condiciones de las que dependen y las causas que han intervenido tanto para su propia configuración como para su desarrollo. Se trata de un estudio teórico, aunque, naturalmente, sus resultados pueden ser de enorme fecundidad en el campo práctico.

No se le escapa a Durkheim, ni a nadie, que esta pedagogía es distinta de otros estudios encaminados a determinar, no lo que es, sino lo que "debe ser", y que también han recibido el nombre de pedagogía. En realidad, se trata de dos formas distintas de análisis y especulación.

No obstante, la dimensión práctica tiene una íntima conexión con la dimensión teórica. Y esto es así en todos los campos de la ciencia. La física aplicada, práctica, ha supuesto previamente la física teórica. Y existe entre ellas una mutua transferencia de problemas y cuestiones. Incluso si se considera que la práctica precede a la teoría, lo único que se hace es formular un orden de las implicaciones cuyas consecuencias epistemológicas no es cuestión de discutir aquí.

Independientemente de estas relaciones, todavía es posible abrir una línea teórica especial, aquella en la que las ideas, conceptos y categorías se combinan entre sí, no con el fin de explicar la naturaleza de las cosas, sino con el objeto de dirigir la acción. A esta clase de orientaciones se las puede denominar "teorías prácticas". No brotan espontáneamente de las "teorías especulativas", ni suponen un traslado inmediato del conocimiento científico al práctico, sino que seleccionan las concepciones teóricas y las someten a criterios de eficacia y rendimiento. De este modo surgen los campos de una pedagogía científica, y de una pedagogía práctica en cuanto disciplinas fundamentales de las ciencias de la educación. Ahora bien, en la medida en que la pedagogía práctica afecta a la totalidad de los aspectos institucionales y políticos, requerirá para su mejor cumplimiento de todas aquellas ciencias que directamente se ocupen de ellos. Es decir, no sólo la ciencia de la educación, sino las ciencias que versan sobre los factores diferenciados de la educación serán los pilares sobre los que se construya la práctica educativa. Durkheim subraya y destaca, a este respecto, el concurso necesario de la sociología, la psicología y la historia. Todas ellas forman el substrato científico fundamental de la práctica pedagógica. De la psicología destacó, como de especial importancia para el pedagogo, la psicología colectiva. Durkheim, como ocurre siempre, es un hombre de su tiempo. Pero señaló un aspecto que después adquiriría una enorme difusión. *"Existe, escribió, una forma especial de la psicología que encierra para el pedagogo una importancia muy peculiar: es la psicología colectiva. Una clase es una pequeña sociedad y no es posible conducirla como si no fuera más que una pequeña aglomeración de sujetos independientes los unos de los otros. En la*

clase, los niños piensan, sienten y actúan de una manera distinta de como lo hacen cuando están aislados. En la clase se producen fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de mutua sobreexcitación, de efervescencia saludable que es preciso valorar para prevenirlos o para combatirlos en determinados casos y utilizarlos en otros" (DURKHEIM: 1976, 131).

La construcción de Durkheim es congruente y rigurosa. Es un claro ejemplo de fidelidad conceptual. Las consecuencias han sido implacablemente obtenidas. Pero ello no impide destacar los límites de la propia teoría. Quizá ha sido necesario el reduccionismo sociológico. Es una reducción que ha tenido que ser ensayada. Sin embargo, no por ello deja de ser una reducción. Una teoría comienza a perder fuerza y consistencia cuando no es capaz de integrar las experiencias nuevas que van surgiendo, o las experiencias y hechos que en un campo de fenómenos es posible destacar. Así ocurre con el sociologismo. No obstante, el materialismo y el sociologismo han abierto una vía que no ha terminado de recorrerse. Este capítulo, por consiguiente, no puede cerrarse aquí. Weber, Mannheim, Bernstein, Foucault, son sólo algunos de los teóricos que volverán sobre la dimensión social de la Enseñanza. Los recursos, los medios, las estrategias y modelos educativos, su naturaleza y los fundamentos por los que se rigen, serán formulados de nuevo y nuevamente analizados. A pesar de todo, ya podemos señalar algunos principios, que ahora, contradiciendo los que se habían propuesto a partir de los clientes de la enseñanza, han comenzado a regular las prácticas educativas:

- 1.- El individuo no es la fuerza primaria y única de toda la actividad que realiza, ni siquiera de la que puede ser considerada como más propia y singular.
- 2.- El origen de los contenidos de la conciencia personal, de la percepción o del pensamiento, se encuentra en unidades superiores, interindividuales, de las que la propia conciencia es tan sólo un elemento entre otros.
- 3.- El sujeto humano es, a la par, y para advenir a la categoría de una humanidad completa, sujeto colectivo y comunitario.
- 4.- La medida de las materias de enseñanza, de sus prácticas y modelos, está siempre condicionada por realidades estructurales, en las que esas materias están objetivadas y de las que dependen en todo su devenir histórico.

Es imposible dar aquí por finalizadas todas las alternativas. Una conclusión, creo, puede ser extraída: No se puede hablar de educación sin un planteamiento teórico global. Todos los mesías de la enseñanza, los fervorosos de soluciones inmediatas, los fabricantes de recetas y consignas, los apóstoles de promesas y prácticas gratuitas y voluntaristas, los que se lanzan a dogmatizar sobre unos principios u otros, llenos de ignorancia y de papanatismo pazguato, con un desprecio absoluto por los supuestos y principios sobre los que esta actividad está fundada, mejor harían pensando un poco lo que dicen y proyectando en la historia las ideas que manejan. Tal vez así fuese posible tener prudencia a la hora de lanzar sobre la vida humana un proceso de tantas repercusiones y trascendencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBI, N. (1982) *Clase, estructura y conocimiento*. Barcelona: Península.
- ADLER, A. (1975) *El niño difícil*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALPERT, H. (1945) *Durkheim*. México: F. de C.E.
- ARON, R. (1984) *Introducción a la filosofía de la historia. Ensayo sobre los límites de la objetividad histórica*. Buenos Aires: Siglo XX.
- AYMARD, G. (1962) *Durkheim et le science economique*. París: PUF.
- BERGER, P. (1972) *Marxismo y sociología*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTALANFFY, L. von (1979) *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universidad.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1975) ¿Retorno a Durkheim?, en *Microsociología*. Barcelona: Fontanella.
- CARBONELL, J. (1986) Marx y la pedagogía. Cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico escolar, en Fernández Enguita: *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 237-253.
- CARNOY, M. (1985) Educación, economía y estado, en *Educación y Sociedad*. Madrid: Akal, 7-15.
- COLOM, A.J. (1979) *Sociología de la educación y Teoría General de Sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DEBESSE, M. (1975) *Prefacio a Educación y Sociología de E. Durkheim*. Barcelona: Península.
- DOMMANGET, M. (1974) *Los grandes socialistas y la educación*. Madrid: Fragua.

- DIETRICH, Th. (1976) *Pedagogía socialista: origen, teorías y desarrollos de la concepción marxiana de la educación*. Salamanca: Sígueme.
- DURKHEIM, E. (1967) *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, E. (1970) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pleyade.
- DURKHEIM, E. (1972) *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, E. (1973) *Education et Sociologie*. París: PUF.
- DURKHEIM, E. (1974) *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y el derecho*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, E. (1975) *Educación y Sociología*. Salamanca: Sígueme.
- DURKHEIM, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- DURKHEIM, E. (1976b) *El suicidio*. Madrid: Akal.
- DURKHEIM, E. (1982) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- DURKHEIM, E. (1982b) *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Madrid: Akal.
- DURKHEIM, E. (1989) Alemania por encima de todo. La mentalidad alemana y la guerra, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 45, 119-228.
- DUVIGNAUD, J. (1965) *Durkheim. Sa vie, son oeuvre. Avec une exposée de se philosophie*. París: PUF.
- ENGELS, F. (1968) *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Madrid: Ricardo Aguilera Editor.
- FAUCONNET, O. (1975) La obra pedagógica de Durkheim. *Introducción a E. Durkheim: Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985) *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, M.I. (1975) *Hombre, trabajo y educación en Karl Marx*. Universidad de Valencia: Cuadernos de la cat. de Historia de la Educación.
- HEGEL, G.W.F. (1973) *Fenomenología del Espíritu*. México: F. de C.E.
- JEREZ MIR, R. (1985) *Marx y Engels: el marxismo genuino*. Madrid: Cincel.
- KARADY, V. (1976) *Émile Durkheim. Textes*. 3 vols. París: Minuit.
- KUMARIN, V. (1975) Makarenko. Pedagogo escritor, ciudadano. En Makarenko: *Su vida y labor pedagógica*. Moscú: Ed. Progreso.
- LERENA, C. (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

- LERENA, C. (1985) *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.
- LUKES, S. (1973) *Individualism*. Oxford: Basil Balckwell.
- LUKES, S. (1984) *Émile Durkheim. Su vida y su obra. Estudio histórico-crítico*. Madrid: CIS.
- MAKARENKO, A.S. (1975) *Su vida y labor pedagógica*. Moscú: Ed. Progreso.
- MAKARENKO, A.S. (1977) *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Ed. Progreso.
- MANDEL, E. (1978) *Alienación y emancipación del proletariado*. Barcelona: Fontamara.
- MANNHEIM, K. (1975) *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: F. de C.E.
- MARX, K. (1966) *Crítica de la economía política*. México: Editora Nacional.
- MARX, K. (1968) *Crítica del programa de Gotha*. Madrid: Ricardo Aguilera.
- MARX, K. (1970) *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Alberto Corazón.
- MARX, K. (1975-1981) *El Capital*. 8 vols. Madrid: Siglo XXI.
- MARX, K. (1977-78) *Líneas fundamentales de la crítica de la economía política*. 2 vols. Madrid: Crítica.
- MARX, K. (1978) *Manifiesto del Partido Comunista*. Barcelona: Crítica.
- MARX, K. (1984) *Miseria de la filosofía. Contestación a la "Filosofía de la miseria" de Proudhon*. Barcelona: Orbis.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1970) *La ideología alemana*. México: Grijalbo.
- MARX, K. y ENGELS, F. (1978) *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid: Comunicación.
- NISBET, R. (1969) *La formación del pensamiento sociológico*. 2 vols. Buenos Aires: Amorrortu.
- PIAGET, J. (1969) *El estructuralismo. Estudios y ensayos fundamentales*. Buenos Aires: Proteo.
- SARUP, M. (1978) *Marxism and Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- SANVISENS, A. (1987) *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- SUCHODOLSKY, B. (1974) *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- WITTGENSTEIN, L. (1987) *Diario filosófico*. Barcelona: Ariel.

CRISIS, ANOMÍA Y CONTRADICCIONES EN LA PROFESIÓN DOCENTE

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO*

En el informe presentado por Lundgren, U.P., del Instituto Sueco de Educación ante la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación del Consejo de Europa (15, Sesión, Helsinki, Mayo de 1987), se afirma que la disminución de la confianza o pérdida de legitimidad de la educación es uno de los mayores problemas planteados a los profesores. "El desafío principal con que se enfrenta la educación es generar confianza". (Lundgren, U.P., 1988). Ciertamente en los últimos años, posiblemente desde los inicios de los setenta, los sistemas educativos y, en general, la educación es mirada con recelo y no pocas veces considerada la causa de muchos de los males sociales. Los sistemas educativos, sobrecargados de requerimientos esperanzadores, han acabado por recibir fuertes críticas, de las que los destinatarios últimos han sido los profesores. Cada vez que surgían problemas sociales, la solución acababa siendo la misma; "hagamos una reforma educativa", y cuando éstas fracasaban en algunos de sus objetivos -habitualmente sociales-, la culpa terminaba por recaer en los profesores.

En los últimos años es mucho lo que se ha escrito sobre los profesores. No sólo en la literatura científica -psicología, teoría de las organizaciones, economía, historia, sociología, etc.-, sino también se han ocupado de ellos, con mejor o peor fortuna, los medios de comunicación social. El tema no ha escapado al interés político y, desde mediados de los años 60, son diversos los documentos emitidos por organizaciones internacionales ocupándose de los profesores, de la necesidad de dignificar la profesión, de renovar su formación, de orientar sus funciones, etc. En realidad lo que ha ocurrido es que en ese proceso de cambio acelerado que se ha producido en las relaciones sociales en todos

* JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO es Profesor T. del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de la Universidad de Oviedo.

los ordenes: familiar, grupal, de trabajo, sociedad civil -Estado, etc., la educación ha quedado descolocada, reflejando como pocas instituciones, por su especial ubicación en la estructura social, las tensiones y desajustes que esos cambios producían.

Todo un conjunto de factores complejos se han proyectado y confluído en la profesión docente, lo que ha cristalizado, según diagnóstico común, en crisis de la educación, de los sistemas educativos, de la profesión docente y, en fin, de los docentes mismos.

En lo que sigue a continuación nos vamos a ocupar de diagnosticar el alcance de esa crisis, de los factores que han podido intervenir y de algunas de las explicaciones que se han sugerido. Todo ello referido a uno de los agentes fundamentales del proceso educativo, los profesores y en relación con el contexto educativo español. Nos ocuparemos, especialmente, de los efectos sobre el profesorado, de algunas de las contradicciones en que se desenvuelve su labor, así como de las respuestas adaptativas que se han producido y que se pueden estar produciendo en este grupo ocupacional. Para terminar, apuntaremos algunas sugerencias dirigidas a superar tal situación, movidos por el "optimismo" de que tal estado de cosas se puede resolver.

Nuestro análisis se centrará en el profesorado de EE.MM. y E.G.B., que desempeñan su función en lo que se ha dado en llamar "niveles no universitarios", definición en negativo que bien puede servir como indicio de una actitud e imagen social muy extendida.

1. CRISIS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Cuando empleamos la palabra "crisis" frecuentemente lo hacemos para hacer referencia a algo que fenece. En este sentido suele aparecer en el discurso interpretativo de los grupos ocupacionales definidos como profesiones. En muchas ocasiones son los propios actores -más o menos interesados en estrategias de clausura-, los que la emplean. Médicos, abogados, ingenieros, a través de sus organizaciones colegiales, recurren de vez en vez a ello para exigir mayores controles y requerimientos (numerus clausus, pruebas selectivas, etc.), como estrategias de profesionalización. No ocurre esto en la profesión docente.

En los últimos años se ha hecho referencia a esa crisis bien como proceso de profesionalización incompleta (Etzioni, Larson, etc.), bien

como proceso de "proletarización" y "burocratización" (Lawn, Grace, Ozga, Apple, etc.). No han faltado también propuestas que auguren su desaparición. Nosotros no vamos a utilizar el término en ese sentido, aunque reconozcamos que algunos de los procesos que se señalan se han estado y se están produciendo, sino que lo vamos a utilizar en su sentido etimológico. Por crisis entendemos un conjunto de intensos y definitivos cambios cualitativos cuyos resultados son imprevisibles, pero de los que cabe esperar un nuevo perfil profesional distinto del actual y que nosotros esperamos presente un mayor horizonte social.

1.1. FACTORES GENERALES QUE INCIDEN EN LA CRISIS DE LA PROFESIÓN

Tanto en trabajos de campo, como en la bibliografía más teórica sobre el tema, aparece siempre un punto común de encuentro, el bajo prestigio social de los docentes. Tal hecho se presenta como el factor genérico explicativo de la situación profesional de los docentes. Ese bajo prestigio viene determinado por un conjunto de variables muy diversas: Origen social, feminización, naturaleza de los clientes, papel social, nivel de exigencia y formación profesional, configuración histórica, profesionalización insuficiente, fuerte extensión de la demanda... (Alonso Hinojal, Ortega, Musgrave, Quintana, Samper, etc.).

a) Origen social

Estos análisis parten de unas categorías propuestas por la sociología del trabajo -reclutamiento, formación, función-, como punto de referencia de la identidad profesional y social (Moore, W.E., 1970:5). El supuesto básico en relación con el origen social es que éste correlaciona positivamente con el status de una profesión. En este sentido, acudirán como candidatos a esta profesión personas provenientes de status no muy altos, dado que la profesión docente carece de un status elevado. Los profesores procederán de las capas intermedias, con tendencia a aumentar su reclutamiento en las clases populares en la medida que se produzca una extensión de la educación universitaria (Baudelot y Establet, 1975; Dei, M., 1983; Ginsburg, M.B., 1987; Gómez Bernusell, A., 1972; Lerena, C., 1982; Másjuan, 1974; Másjuan

et al., 1979; Musgrave, 1983; Ortega, F., 1989; Samper, 1990; Varela, J. y Ortega, F., 1984).

En el proceso de formación histórico este reclutamiento sería diferente para maestros y profesores de secundaria.

En el caso de los maestros de primaria durante el siglo XIX y buena parte del XX, el grupo social hiperrepresentado correspondería a hijos de propietarios agrícolas, que junto con los hijos procedentes de la burocracia media administrativa estatal, comprenderían los grupos más numerosos (Ortega, F., 1987). Esta tendencia se mantendría, más o menos, constante hasta nuestros días, pero sobre ella incidiría la variable sexo. Para la condición social sexo femenino, el origen social sería más elevado y su ubicación más urbana. Las razones aducidas para explicar este hecho se ha vinculado al modelo de inserción profesional de la mujer y al llamado "mercado de la dote" o matrimonio. Sin entrar a considerar la posible circularidad de estos planteamientos, si hemos constatado nosotros en la submuestra "mujeres que trabajan fuera del hogar" una tendencia muy fuerte, por encima del 85%, a contraer matrimonio con el mismo grupo de status cultural. En el caso concreto de las maestras en ejercicio y profesoras de secundaria, hemos comprobado tanto la tendencia a la homogamia (matrimonio pedagógico), como la de grupo de status cultural (Peña, J.V., 1989. Capítulo de análisis de la muestra).

En el caso del profesorado de secundaria su origen es más urbano y conectado con grupos profesionales y escalas más elevadas de la administración (Lacey, C., 1977; Dei, M., 1983; Ribolzi, L., 1988). La incorporación de la mujer es más tardía en este nivel de enseñanza, aunque sigue pautas semejantes a las de sus compañeras de magisterio. De todos modos los datos no son muy abundantes. La impresión que tenemos -y en ello estamos trabajando-, es que está cambiando y que incluso podrían observarse diferencias por subculturas escolares (ciencias-letras, BUP-FP).

b) Feminización

Una segunda variables que parece incidir en el prestigio es la tasa de feminización. La feminización de una profesión se interpreta como signo de trabajo poco "exigente" (soft job), "tradicionalidad" y "no competitivo". Estos elementos contribuirían al proceso de pérdida de

prestigio. La tradicional división de papeles por sexo sería así traspuesta al ámbito escolar (los niños para las mujeres), que más allá de consideraciones pedagógicas como las realizadas por Parsons, suponen que en tanto que profesión ejercida por mujeres, tiene ya de por sí un menor status.

Los datos que poseemos, tanto de España como de otros países (Clark, B., 1976; Halsey, A., 1961; Dei, M., 1983, etc.), muestran que ese proceso es continuo, tanto en EGB como en EE.MM., si bien el proceso en FP es más lento. Los últimos datos que hemos recogido (CC.OO., 1992) nos muestran que las profesoras no se encuentran discriminadas en sus puestos de trabajo, al menos así se manifiestan. E incluso tan sólo un 30% piensa que tiene más dificultades que los hombres para acceder a puestos de responsabilidad. La incidencia de este factor está, pues, muy sujeto a los cambios sociales que se vayan a producir y en los que el papel de la mujer puede quedar modificado.

c) Naturaleza de los clientes

Es evidente que el tipo de clientes que atiende un profesional influye en la imagen social de éste. Es más, en algunas profesiones el éxito depende, en buena medida, de la selección de los mismos. La mejor forma de "propaganda" es la recomendación personal de unos clientes a otros. En el caso de los docentes, el status de sus clientes, niños y jóvenes, no existe. Es a lo más correlativo del status de las familias de origen, pero en sentido propio carecen de él en el mundo de los adultos. La infancia es un estado de dependencia social y la adolescencia y juventud, de tránsito, se define por no ser ni niños, ni adultos (Peña, J.V., 1989).

d) Papel social

El papel social del docente es fundamentalmente, en los ámbitos a los que nos estamos refiriendo, un papel de intermediario. De intermediario, en primer lugar, cultural. Lo que el docente transmite es una recopilación de saberes que han sido creados, sistematizados y consolidados en otras instancias. Según la metáfora de Mills, W.C. (1973: 178), el docente sería un "comerciante al por menor". Con ello no estamos diciendo que el papel cultural del docente se reduzca a ser un

mero "repetidor-vulgarizador" -muy cierto es que lo que actualmente se demanda está muy lejos de ello-, lo que queremos señalar es la imagen social que entorno a nosotros se ha creado. Pero la labor de intermediación no se reduce al ámbito cultural, también puede verse como intermediario de los grupos de status cultural elevado y los grupos de status cultural bajo, con la carga de sentimientos ambivalentes que ello conlleva (dominador-dominado en Weber, o colonizador-colonizado en Merton). Media, también, entre el niño y el adulto, entre pasado y presente, entre escuela-trabajo, etc.

El hecho de la intermediación no es por sí mismo negativo, piénsese en los intermediarios financieros y su prestigio, sino la materia con que se intermedia y en el juego de relaciones sociales en que se opera.

e) Nivel de exigencia y formación profesional

En la consideración social de los docentes (prestigio), los padres valoran a éstos por encima del valor que los mismos docentes se otorgan, pero esta consideración es engañosa. Lo que valoran de los docentes es el sueldo y las vacaciones (CC.OO., 1992; Ortega, F., 1989), no la labor que en sí realizan. Como indicamos antes, el trabajo docente se considera como trabajo "suave", no muy especializado. Paciencia y mano izquierda parecen suficientes. Ranjard, P. (1984 y 1988) ha analizado el rol docente como un rol sin responsabilidades. Esta aparente baja complejidad profesional, junto con unos niveles académicos no muy elevados, se han apuntado como factores de pérdida de prestigio. Ciertamente en España durante muchos años el maestro de primaria ha recibido su formación fuera de la Universidad. La elevación de los estudios a rango universitario pudo contribuir algo a mejorar las cosas, pero la precariedad en la que se han movido las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (aunque se les siguió llamando "normales" o de magisterio, nombre que ahora recuperan) no ha permitido que esa elevación de rango haya sido más efectiva. Por otro lado, la no exigencia de selectividad, la ausencia de numerus clausus, ser estudios de segunda opción, etc., han configurado una imagen social de baja competencia técnica (Varela, J. y Ortega, F., 1984). Con todo es importante señalar un hecho: **hay muchas ocupaciones que con unos niveles de exigencia académica muy bajos, gozan de mayor o igual prestigio social.**

Lo que hemos dicho en cuanto al nivel de exigencia para el profesorado de primaria, se aplica también al de Secundaria, pero los caminos de la formación han sido distintos. Con todo, y en cuanto a su formación pedagógica, la valoración que ellos mismos realizan es muy significativa; un 37% afirmó que era mala o muy mala, un 38% regular y el 24% la juzgó como buena o muy buena. Aquellos que consideran su formación pedagógica deficiente no bajan del 75% (CIDE, 1985). La cuestión de la formación inicial del profesorado sigue pareciendo una de las claves en la búsqueda y desarrollo de la identidad de esta ocupación.

f) Configuración histórica

La imagen social de una profesión no se forma en una generación, ni en dos. Es en un proceso histórico dilatado como éstas llegan a cristalizar. El status como categoría sociológica hace referencia a los aspectos estructurales. El prestigio de un grupo social no está conectado con lo que un miembro de ese grupo en concreto realiza. Un médico tiene un prestigio, independientemente de que sea mejor o peor profesional. La configuración profesional de la docencia (Grace, 1987; Muel-Dreyfus, 1983; Ortega, 1987; Cipolla, 1980; Lerena, 1982), se ha vinculado a una imagen social de "rigorismo hierático, pobreza material y "mito siniestro" (García Carrasco, J., 1988). Sobre todo ciertos rasgos físicos, así como las remuneraciones que recibían (entre 1860 y 1901 el sueldo de un maestro permaneció prácticamente constante) han sido las de mayor impacto social. Esta imagen en buena medida se ha perdido, pero en el lenguaje popular, y a veces en el no tan popular, ciertos elementos han permanecido (pasas más "fame" que un maestro escuela; el que no sabe hacer, enseña; la pedagogía es el arte de enseñar lo que no se sabe...).

g) Profesionalización insuficiente

Hablar de la desprofesionalización de los docentes, de si es una semiprofesión en proceso de "proletarización" o "desprofesionalización"¹, es entrar en el complicado mundo de la pluralidad teórica de la sociología. Muchos de los análisis parten de una visión ideológica que, como toda ideología, no son necesariamente falsos, pero sí reducidos y reductores de los fenómenos sociales. Nuestra posición, dicho sea de

forma breve y simple, es que el modelo de profesionalismo, entendido dinámicamente, sirve como contexto teórico para el análisis de la ocupación docente (Tenorth, H.E., 1988). Es decir, se puede utilizar como modelo heurístico. El que al final de una investigación, dependiendo de los contextos sociales a los que se aplique y del momento histórico que se juzgue, se den resultados matizados, variaciones en algunas características, etc., es otra cuestión, por cierto de importancia absolutamente secundaria, pues lo que importa del modelo es su capacidad de permitir hacer comparaciones, encontrar fisuras, establecer relaciones, etc. Si el modelo se fuera a cumplir siempre en todos sus aspectos y características, no se trataría de un modelo sino de la realidad misma, igual y homogénea en todos los países y bajo cualquier circunstancia histórica. En tal caso no hablaríamos de las profesiones, sino de una y única profesión.

Las características dadas, siempre entorno a siete (Liebermann, M., 1958; Moore, W.E., 1970; Hughes, E.C., 1951), son cumplidas, con matizaciones y especificaciones propias, por los docentes. Con todo se trata de un grupo profesional sometido a procesos de descualificación, recualificación y configuración constante, que se enmarcan en el continuo burocracias profesionalizadas (Minzberg, H., 1979). Creemos, pues, que se puede afirmar que se da una situación de profesionalización insuficiente y que este es un factor que afecta de forma más global que los anteriores en la crisis de la profesión. De hecho, cómo se resuelva esta cuestión es lo que constituye la crisis en sí misma.

h) Fuerte expansión de la demanda

Lundgren, en el informe citado al comienzo, señala que en los últimos 20 años, por la fuerte expansión de los sistemas educativos, se ha tenido que reclutar un fuerte número de profesores en poco tiempo, lo que ha influido en su formación y selección. Este hecho sin duda ha incidido en cuanto a la homogeneidad interna de los colectivos, pero el efecto del crecimiento ha tenido una consecuencia estructural más importante. Los docentes en los niveles de que venimos hablando, forman un colectivo de más de 400.000 efectivos lo que los sitúa en el lugar número 11 por nivel de empleo del país (González Anleo, J., 1985: 111). Hablar de élites y alto status para colectivos de tales proporciones resulta difícil.

1.2. FACTORES ESTRUCTURALES DE LA CRISIS DE LA PROFESIÓN

En los factores que hemos comentado en el punto anterior de forma más o menos visible aparecen elementos estructurales, pero queremos referirnos a ellos de forma más explícita y tomando como punto de análisis a nuestro país.

a) La fuerte transformación que han sufrido las distintas estructuras sociales en los últimos 30 años.

La Sociedad española al final de la década de los 50 era una sociedad agraria y tradicional. Su poblamiento mayoritario se encontraba en el ámbito rural y semi-urbano. Al comenzar los años sesenta se produce una movilización sin precedentes en nuestra población que va a transformar definitivamente el perfil de nuestro país. Desplazamientos desde el interior a la periferia, emigración a las ciudades y, como salto definitivo, a Europa. Esta transformación, acompañada de otros fenómenos que no podemos analizar aquí, crean un nuevo marco en el que se desarrolla la educación. La figura del maestro, más enraizada en el ámbito rural, es recolocada en un nuevo contexto en donde queda más clausurado y anónimo. Si esta transformación afecta más directamente al profesor de primaria y no tanto al docente de secundaria, algunas transformaciones paralelas a ésta y favorecidas por ella tendrán efectos más desestabilizadores y profundos. Base de lo que a nuestro juicio constituye el núcleo del conflicto y malestar educativo.

b) Abandono del modelo social tradicional.

Junto con la movilización de la población se va a producir un conjunto de cambios sociales, que en confluencia con las transformaciones políticas, van a transformar nuestra sociedad. De una sociedad tradicional, autoritaria y sacralizada, pasa a ser una sociedad más moderna, más democrática y secularizada. Estos procesos de transformación se van a reflejar muy especialmente en la escuela y es, sin duda, uno de los elementos que produce mayor anomía, conflicto y contradicción.

c) Cambio de posiciones de la escuela como agente de socialización.

Producto de esas diversas transformaciones, la posición de la escuela queda también modificada. De ser la escuela un mecanismo de entrenamiento social destacado, fuertemente cohesionado con otras instituciones sociales (familia, Iglesia, medios de comunicación)..., pasa a ser un mecanismo que compite con otros mecanismos de socialización más atractivos, potentes y cómodos. La cohesión que antes guardaba con otras instituciones se rompe y, en muchos casos, su relación con otro agente, la familia, aparece como una relación de conflicto.

1.3. ALGUNOS INTENTOS DE EXPLICACIÓN

Las hipótesis que se han sugerido para explicar el fenómeno han sido varias, todas ellas compatibles entre sí, pero ninguna de ellas suficiente por sí misma para dar cuenta de la complejidad y alcance de la cuestión. La primera sostiene que la rápida expansión de los sistemas educativos, ha convertido a estos en enormes máquinas ingobernables, de difícil evaluación en su funcionamiento y abandonados a la inercia de su funcionamiento. La necesidad de dar respuesta urgente a las demandas educativas de un país en expansión económica y en el que la demanda del servicio va siempre por delante de la oferta, habría producido una masificación de los mismos, más preocupados por dar cobertura a esa demanda que por ofrecer un servicio de calidad. Ello habría incidido, como dijimos, tanto en los procesos de formación y selección del profesorado, como en los medios materiales en que éstos desempeñan sus funciones, a la vez que la función de control y evaluación para retroalimentar el sistema apenas habría existido.

El diagnóstico de Blaug, M. nos parece, aunque duro, muy acertado: *"...se sabe tan poco acerca de la eficacia de la educación española, que apenas hay bases suficientes para embarcarse en un proyecto de reforma. En síntesis, con los datos de que se dispone es difícil saber a ciencia cierta qué medidas reformadoras podrían funcionar y cuáles no"* (Blaug, M., 1988: 7). Más adelante añade: *"la realidad educativa española se diferencia por una serie de rasgos singulares que la diferencian de sus vecinos europeos: un ritmo de crecimiento excepcionalmente rápido en la provisión de enseñanza*

obligatoria...; un crecimiento aún más rápido de la enseñanza superior durante un lapso igualmente corto... En consecuencia, el sistema educativo español presenta todas las características de una expansión apresurada e incontrolada que ha superado la capacidad de autoadministración (Blaug, M., 1988: 7-8).

Una segunda explicación, directamente derivada de la anterior, insistiría en la caída de la calidad de la enseñanza y en la pérdida del carácter elitista. Este tipo de interpretación reclamaría dos tipos de intervenciones: selección de los mejores y planes de estudios "*muy profesionales*" en sintonía con el principio de que lo fundamental en el aprendizaje es el aspecto cognitivo. Tales explicaciones, aún conteniendo elementos ciertos y descripciones acertadas, son esencialmente falaces en su diagnóstico y alternativa. Por un lado, mantendrían una visión de los procesos de enseñanza-aprendizaje enormemente reductiva. Por otro, mantienen una visión de la economía y del mercado de trabajo anclada a mediados de siglo.

Una tercera centraría su explicación en los elementos que componen el acto educativo. Por un lado, tendríamos unos contenidos curriculares inoperantes, no tanto por académicos, recargados y descontextualizados, como por desconectados de las necesidades económicas empresariales por lo que los productos que vierte la escuela no son atractivos, ni competitivos para el mercado laboral. En cuanto a los métodos pedagógicos tampoco serían adecuados por ritualizados, poco efectivos para el desarrollo de la capacidad de iniciativa y no permitir la creación de mentalidades flexibles y abiertas. Por último, los profesores no desarrollan actitudes y valores compatibles con un mundo en cambio, mantienen una visión del mundo económico e industrial anclada en el pasado que dificulta el tránsito de la escuela al trabajo. Esta hipótesis, que no se formula nunca con perfiles tan nítidos y precisos, y que se procura que los argumentos aparezcan siempre más dispersos, es esgrimida con fuerza contra los docentes: "*Sus hijos no se colocan porque tienen malos profesores, enseñan cosas que no valen para nada y, además, les llenan la cabeza de idealismos absurdos*". Las últimas afirmaciones pueden parecer un estereotipo ridículo, pero, quizá una consulta a las líneas editoriales de los periódicos, incluso de los reputados progresistas, puede convencer de que no exageramos tanto.

Otra hipótesis, también de corte económico en lo fundamental, hablaría de descapitalización progresiva o de capitalización insuficiente,

o de ambos procesos a un tiempo, como se prefiera. Esa descapitalización/falta de capitalización tendría como efectos directos sobre el profesorado: salarios reducidos, ausencia de horizonte social por falta de posibilidades reales de promoción (carrera docente), medio de trabajo depauperado... Tales efectos inducirían al abandono (lo que no se produce de modo directo en forma muy acentuada, pero sí de modo indirecto), evitan esta opción profesional los más competentes (un análisis del profesorado de ciencias ingresados en las últimas promociones sería de gran interés. Tenemos la impresión de que aparte de la feminización mayor en términos comparativos por cohortes, puede aparecer un índice significativo de biólogos polivalentes).

Pensamos que todas las hipótesis a las que acabamos de hacer referencia son susceptibles de ser verificadas en algunos aspectos, lo que quizá ya no sea tan verificable es alguno de los supuestos implícitos que contienen, como la visión reductiva de la educación, tanto en sí misma, como en su intervención en los procesos sociales. Desgajar la educación de sus funciones culturales, sociales e ideológicas, nos parece un intento de explicación marcadamente reductivo.

Todas estas hipótesis presentan un denominador común peligroso. *"La educación funciona mal, pero con algunos apañños puede llegar a funcionar, si los profesores quieren"*. Es decir, la culpa en último término la tienen y la van a seguir teniendo los profesores. La educación, se olvidan, no produce el paro y, en el peor de los casos, lo hace más llevadero (Ball, y Goodson, 1985; Lundgren, 1988).

Si realizamos una encuesta entre la población española y les preguntamos si es importante la educación, la respuesta mayoritaria, sin duda, es sí. Que la educación es importante es una imagen social fuertemente arraigada y compartida, pero si les preguntamos si la educación *"vale"* o *"sirve"*, la respuesta puede ser muy distinta. Se produce el fenómeno aparentemente paradójico de que a mayor demanda educativa, menor valoración por lo que la escuela ofrece. Este hecho ha sido constatado y analizado en nuestro país en algunos trabajos (Ortega, F., 1989 y 1991; Alonso Hinojal, I., 1991; Elejebeitia, C., 1991; Sánchez Horcajo, 1985). De ello nos vamos a ocupar a continuación, porque, a nuestro juicio, en el análisis de esa aparente paradoja -que seguramente se puede multiplicar bajo otras formas-, podemos encontrar elementos que nos ayuden a formular una hipótesis que explique mejor el sentido de la crisis de la profesión docente.

El proceso de expansión de la economía en España, al igual que en otros muchos países, se produce en un contexto económico y demográfico de crecimiento, lo que permite sostener análisis económicos en los que la educación aparece como variable dependiente en esos análisis (Teoría del Capital Humano). Tales concepciones refuerzan y ayudan a extender una concepción meritocrática de la sociedad en pos de un ideal de mayor bienestar y justicia redistributiva. En esas condiciones y bajo una bonanza económica, se produce la aparición de fuertes aspiraciones colectivas de educación. En los primeros años la educación parece cumplir las expectativas depositadas en ella. Factores de naturaleza estructural que no es posible analizar aquí, llevaron a la quiebra el ciclo expansivo económico y hace aparición una crisis económica de naturaleza muy distinta a la crisis conocida del 29. Otros países, mejor preparados que el nuestro, afrontaron esa crisis con prontitud y en mejor situación. En España esta crisis tuvo consecuencias más profundas, entre ellas, la quiebra de esa imagen social meritocrática de la educación.

Las hipótesis que ha poco analizábamos realizan una interpretación de la economía a tenor de las nuevas circunstancias históricas y estructurales, pero mantienen la misma lógica meritocrática que traduce los problemas sociales a lógica educativa. Admite, por así decirlo, que la base económica ha cambiado, pero sigue manteniendo el mismo discurso simbólico y cultural, olvidándose que los modelos sociales y los procesos de socialización también han cambiado y en ese cambio es donde la educación se desestabiliza.

Los contenidos quedan desvalorizados y la educación pasa a convertirse en valor de cambio. Lo que importa son los títulos y los diplomas, no la sustantividad de lo aprendido, su relevancia o significado cultural (Ortega, F., 1989: 361). Un ejemplo: *"Un padre visita al profesor de su hijo y le ruega que lo apruebe porque, al fin y al cabo, lo que ha de aprender no le sirve para nada"* (Rodríguez Neira, T., 1984). El proceso de enseñanza-aprendizaje pierde relevancia para pasar el examen y la evaluación a primer término. Lo que importa es aprobar, no el proceso continuo de apropiación y maduración. Una anécdota quizá lo explique mejor. Dos alumnos de primero de BUP hablan de preparar una recuperación. Uno de ellos pregunta al otro: *"Los visigodos son de la primera o de la segunda evaluación"*. He aquí una buena prueba de criterio cronológico.

Las fuertes expectativas depositadas en la educación se quiebran, la movilidad social se desacelera, cuando no se cierra, el paro estructural, especialmente en los jóvenes, se agudiza, pero el discurso político se mantiene idéntico. Si la educación no cumple lo que se predica de ella, alguien debe de tener la culpa y esas culpas deben de tener un nombre, los profesores. Pero no es este el único efecto. Si la escuela no cumple esa función que se considera fundamental, otras pasarán a cubrir el puesto. Así, la salvaguarda de la infancia y la juventud. Salvaguarda en diversos sentidos. Uno, servir de cobijo y entretenimiento mientras los padres trabajan (ver el tratamiento dado a la huelga de profesores de 1988). Dos, alargar el proceso de inserción a la vida adulta. Tres, vigilancia de los peligros que les acechan mientras esperan. Cuatro, cubrir las necesidades de socialización nuevas a las que la familia no llega (acumulación de demandas de muy diverso orden).

El docente se ve acosado por multiplicidad de demandas, pero lo que es más grave, el universo moral y valorativo sobre el que se organizaron los sistemas educativos (valores universalistas, objetividad, trabajo continuado, esfuerzo, satisfacción diferida, etc.) es manifiestamente divergente del vigente hoy en nuestra sociedad. En él priman valores particularistas, replegamiento hacia la privacidad, satisfacción inmediata, predominio de lo lúdico, etc., (Peña, J.V., 1989). Esta oposición entre el modelo en el que fueron socializados los profesores y el modelo en que lo han sido sus alumnos (Toharia, J.J., 1982; Peña, J.V., 1989; Martín Serrano, 1991) es la causa de una fuerte anomía entre el profesorado y fuente de conflictos y contradicciones.

2. ANOMÍA Y CONTRADICCIÓN EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Para el ejercicio de cualquier profesión es necesario que se dé un grado suficiente de coherencia en sus actores. Coherencia normativa, valorativa, organizacional, etc. Durante muchos años y todavía hoy el discurso social y político ha sido de canto y loa a la alta misión que tienen encomendada los docentes, lo mucho que se espera de ellos, lo sagrado de su misión. La valoración efectiva de esa tarea es muy otra. Ya hemos comentado el bajo prestigio que se concede a la profesión. Los docentes viven, pues, la contradicción de tener encomendada una labor de alta exigencia, pero de muy bajo prestigio. Esta contradicción ha sido

señalada y denunciada en múltiples documentos oficiales nacionales e internacionales. Esa oposición entre lo que se pide y lo que se da tiene su fundamento hoy en una contradicción más básica, la que se produce entre las concepciones que han ido interiorizando como constitutivas de su mentalidad profesional y aquellas otras que mantiene el medio social que le sirve de marco de referencia. Esta inconsistencia normativa (anomía) afecta tanto a su identidad profesional individual como colectiva, a la vez que interfiere en su práctica docente.

Esta pérdida de identidad se traduce en una fuerte desorientación en cuanto a los objetivos que se deben alcanzar y la naturaleza misma de su acción. Muchos profesores se preguntan: *¿Qué somos?*². *"Todos los años con los de octavo me ocurre lo mismo, si los suspendo se acabó la escuela. A casa a cuidar vacas, si los apruebo..."*. Una profesora comenta: *"Ya no sé que soy. Alguien que cuida niños, una profesional que tiene algo que transmitir, la encargada de las normas de higiene y salud. No se quién soy"*³. Otro profesor de Bachillerato comenta: *"Cada año la orientadora me pasa un montón de datos y fichas. Tengo que entrevistar a los padres, tomar nota, conocer cada caso... y cuando me encuentro un caso realmente lamentable, no puedo hacer nada. Y, además, tengo que suspenderle las matemáticas"*.

Algo semejante ocurre con los ideales y valores colectivos que deben transmitir. Aquí los ejemplos que podríamos poner son muchos, pero vamos a citar sólo uno que además no procede de nuestra investigación, pero que por su sentido más global y generalizador puede resultar paradigmático. *"Hace quince años la gente con la que yo me movía pensaba que el magisterio podía ser un buen trampolín para cambiar muchas cosas (...). Pero ahora, en vez de afianzar estos objetivos, yo y mucha gente como yo estamos perdidos; no se ve muy claro (...). Descubres que la escuela sigue teniendo una problemática muy dura. Hoy estamos torpedeados por los sistemas de comunicación, por la prensa, la radio y la televisión, y parece que cada uno tiene ya marcada su ruta pues la figura del maestro queda en entredicho. No se sabe lo que es bueno y lo que es malo moralmente, socialmente, a todos los niveles. Es una época de un vacío grande, no está muy claro o es muy difícil saber cuál es la función a desarrollar"* (Citado por Ortega, F., 1991: 425).

Esta situación de anomía se proyecta, pues, en todo el ámbito de la profesión, generando tensión y conflicto que se manifiesta en forma de

contradicciones. A continuación comentamos brevemente tres ámbitos en que se manifiesta: Contradicciones en las estrategias de organización, en la práctica docente, en su proyección profesional (carrera docente).

2.1. CONTRADICCIONES EN LAS ESTRATEGIAS DE ORGANIZACION PROFESIONAL

Asociaciones propiamente profesionales no se puede decir que existan en España. El Colegio de Doctores y Licenciados, muy activo en otro tiempo, perdió toda su fuerza después de la normalización democrática. En este sentido se debe señalar que la identidad profesional de los docentes no parece fuertemente ligada a su título universitario. Dicho de otro modo, en primer lugar son profesores y sólo, después, aparece la consideración de la especialidad. Con ello siguen el esquema clásico de sentirse miembros de un cuerpo antes que funcionarios o profesionales de una determinada rama.

Otras asociaciones profesionales vinculadas a cuerpos docentes concretos, o bien han desaparecido, o bien se han integrado en organizaciones sindicales de corte más profesional.

En relación con los datos que poseemos, señalar que estos no son todo lo fiable y precisos que sería de desear. La encuesta del CIDE de 1984 daba un índice de afiliación del 17% (CIDE, 1985: 225). Por niveles, FP da un 22% y alrededor del 16% EGB y BUP. Si nos atenemos a otros datos que aparecen en esa encuesta y los comparamos con los resultados de las primeras elecciones sindicales hemos de concluir que no son datos muy fiables. En dos estudios posteriores las cifras de afiliación que se dan se sitúan en el 20% (Ortega, F., datos de 1987, 1991; Guerrero, A., datos de 1989, 1990). En un estudio reciente con datos de 1991 (Trabajadores de la Enseñanza, 131. Marzo de 1992), el índice se sitúa en el 23'3%. Los porcentajes pueden parecer bajos, pero están por encima de los que presentan los demás funcionarios. Nuestra opinión es que las muestras con que se trabaja son muy reducidas, tratándose de universo tan poco conocido. Por otro lado, son de datos obtenidos por encuesta, es decir conciencia subjetiva. Muchas veces se afirma pertenecer a algo por el simple hecho de manifestar simpatía hacia esa organización. Los índices, siendo reducidos, nos parecen elevados.

En la encuesta realizada por encargo del sindicato CC.OO., la sindicación alcanza el 29'6% en EGB, 12'1% en BUP y 11% en FP. Obsérvese que se produce una inversión en relación con los datos del CIDE. En ésta, FP presenta el mayor índice (22%) que pasa siete años después a presentarse el índice más bajo (11%). Una reducción a la mitad no es fácil de aceptar. Por tanto, creo que hemos de convenir que se hace necesario realizar estudios mucho más rigurosos, si queremos llegar a conocer la situación real del profesorado en éste como en otros aspectos.

Mayor interés presentan otros datos. En la encuesta de 1991, un 17% de los encuestados manifiesta que carecen de todo interés por participar en la vida sindical y 51% afirma que tan sólo procura estar informado (leer revistas, pasquines, etc.). Es decir, la mayoría del profesorado mantiene una actitud de cierta distancia con la actividad sindical (68%). Un 10% acude a los sindicatos cuando tiene problemas, en tanto que el resto participa de modo más activo. En el mejor de los casos 1 de cada 4 profesores mantendrá una cierta actividad sindical (muchos se limitarán a pagar la cuota).

Cuando se les pregunta qué organización sindical defiende mejor sus intereses, un 17% afirma que ninguno y un 31'5% se abstiene de opinar. Estos dos índices muestran de forma precisa la posición de distancia que el profesorado guarda en relación con las organizaciones profesionales.

En cuanto a los resultados obtenidos por las organizaciones sindicales, apenas ofrecen variaciones en la enseñanza pública. En 1987 los sindicatos de carácter político más vinculado a posiciones de clase⁴ (CC.OO., FETE-UGT, y UCSTE[STEs]), obtenían el 52% de los votos. Los sindicatos de corte más profesional o con más carácter de asociación (ANPE y CSIF), obtenían un 40%. En 1990 esos resultados globales -no así internamente a cada sindicato- apenas varió, el primer grupo obtenía un 56'5% de los representantes, en tanto que el segundo se situaba en el 42%. Como vemos el número de organizaciones es elevado, se puede hablar de cierto fraccionamiento. La posición del profesorado oscila entorno a dos opciones: profesionalización-sindicación.

Pero mayor interés que estos datos en sí, tiene analizar como perciben los actores sus formas organizacionales y su actitud hacia las mismas.

En las conclusiones de la encuesta de CC.OO., se afirma que los sindicatos son válidos como herramientas para negociar y obtener

beneficios, como forma de presión que valoran, pero desde fuera. La mayoría no se compromete. No son un punto de referencia ideológico, ni en la perspectiva de las transformaciones sociales, ni tan siquiera en las transformaciones del propio sistema educativo. Este tipo de comportamiento les acercaría a las llamadas semi-profesiones (Etzioni, 1969). Por un lado reivindicarán compensaciones sociales y económicas en virtud de su nivel de cualificación, por otro, carecen de los mecanismos para mantener el monopolio de acceso, selección y control de los miembros, adoptan una posición de "cierre dual", en términos de Parkin (1979, Cap. VI).

Pero para entender mejor esa doble actitud, esa dualidad, convendría conocer como sería el modelo organizativo que los profesores desearían. Para ello vamos a servirnos de dos fuentes de datos. Unos son tomados de un trabajo de Guerrero, A. (1990) que los obtuvo de profesores de EE.MM. y EGB a través de entrevistas semiestructuradas. Otros proceden de entrevistas con profesores y directivos de centros que nosotros hemos recogido.

Lo primero que se debe constatar es que el profesorado, desde la perspectiva organizacional, es y se concibe frente a o en relación con la administración. La Administración es la responsable de su situación y es la que tiene en su mano las soluciones. "*Si la administración quiere, lo arregla...*", sentenciaba un profesor de formación profesional. Esta actitud parece derivarse del especial "*ethos*" docente, que tiende a situarse más allá de los conflictos sociales, que la vida política como tal no interesa, se ve desde fuera y con cierto desdén (Lerena, C., 1982). Todo ello vertebrado entorno a un eje fundamental: la neutralidad del Estado. El Estado actúa objetivamente y en favor de todos. Esta actitud es correlativa con la socialización de su propia identidad profesional, neutralidad de la escuela y universalismo de las pautas profesionales.

Las organizaciones profesionales aparecen con el nombre genérico de "*sindicatos*". No es que no los distinguan en su variedad, sino que su referencia aparece desde la distancia. En parte porque ven su actuación guiada por fines políticos, lo que, como hemos señalado, está alejado de sus intereses. Es más, es visto con desdén. Pero en parte porque desearían que los "*sindicatos*" fueran el "*sindicato*". La pluralidad sindical se percibe como amenazadora y generadora de conflicto y enfrentamiento. El éxito de la huelga de 1988 fue la unidad de acción. Los profesores de BUP, FP y EGB presentan conflictos entre sí, se

perciben las diferencias, pero con todo preferirían una cierta unidad colectiva. Espíritu de cuerpo, de profesión, de defensa ante la sensación de sentirse acosados... El profesorado se siente grupo socialmente diferenciado, se siente grupo profesional.

Esa profesión tiene una vocación de servicio universal a toda la sociedad y es la sociedad en su conjunto la que debe de responder a sus necesidades. La labor de mejorar la educación es obra de todos. La sociedad es la que debe dar respuesta, la que debe de tomar conciencia. La forma básica de que se arreglen los problemas de la enseñanza es que todos tomemos conciencia y que los profesores ayuden a tomar esa conciencia (Guerrero, A., 1990). *Yo no debe pedir, yo no mendigo nada. La sociedad debería de dárnoslo*". Es la sociedad colectivamente la que debería reivindicar frente a la administración. *"Los padres, menos plantear tonterías en los Consejos, y más dar la cara frente a la administración"*. Estas palabras de un profesor de gimnasia muestran bien lo que señalamos, además de manifestar otra cuestión de interés. *"Los problemas no se arreglan siempre en el centro. Es más hay muchos problemas que no se arreglan nunca"*. *"Los padres -nuevamente conflicto y amenaza- más que ir contra nosotros deberían volver sus dardos con la administración"*. *"Precisamente ahí está el problema. A los padres los problemas de verdad no les interesan"*. *"La sociedad no está preocupada"*.

Las actitudes que manifiestan están claras: se hace necesario que la sociedad tome conciencia, que se interese, que reivindique. El ideal socrático parece volverse a reeditar.

Cuando los profesores hablan de soluciones concretas, cómo encontrarlas, dónde buscarlas, etc., -según señala Guerrero (1990)-, aparecen los Consejos escolares, los Movimientos de Renovación Pedagógica. Instituciones que anteponen a los Sindicatos. Los profesores desean que los claustros sean otra cosa. Tienen la sensación de que les ha sido arrebatado lo más importante. En las entrevistas con los directores, y en encuestas que se les han pasado, el Claustro aparece con una aureola muy especial. Antes que nada contar con el claustro, su preocupación es que los claustros funcionen. Sin entrar a considerar la bondad, importancia y rigor de esos planteamientos, lo que aquí nos interesa es la autopercepción organizativa que presentan. El esquema podría ser este:



Como señala Guerrero (1991: 44), se parte de una organización de coordinación entre iguales (asociacionismo profesional), para integrarse en un segundo nivel organizativo, también, asociativo y terminar apoyándose en los sindicatos dado el poder institucional que representan (herramienta en la negociación de la encuesta de CC.OO.). *"Se formula así una estrategia asociativa, donde se parte de la organización gremial y corporativa, reflejo de una ideología profesionalista, para terminar sirviéndose del poder institucional de los sindicatos como medio de conseguir los objetivos corporativos"* (Guerrero, A., 1990: 44). El claustro aparece como la instancia más eficaz. Es curioso que la gran mayoría del profesorado no acepta que en los claustros no se pueda discutir de cuestiones profesionales, entendiendo como tales aquí cuestiones reivindicativas. Este hecho, junto con el hecho de que el claustro no elija al director/a, son los elementos que los profesores consideran perdidos.

Los profesores, pues, se mueven entre dos polos: profesionalización-sindicación y en esa oposición se encuentran atrapados sin poder resolverse. Siguen votando y adoptando estrategias sindicales, pero a la vez desearían continuar con otras prácticas.

2.2. CONTRADICCIÓN Y CONFLICTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Brevemente y para no reiterarnos en unos análisis que se han hecho muchas veces, el profesorado se encuentra en contradicción entre el modelo profesional en el que fue socializado y el modelo que la sociedad le demanda. Hablar del modelo que la sociedad le demanda es cuando menos inexacto, más bien habría que hablar de pluralidad de requerimientos que son elaboradas por instancias técnico-políticas. Esos modelos los ha comentado y resumido González Anleo como *"...el profesor es hoy en día y en marcado contraste con el profesor o maestro*

clásico, un colega, un miembro de un equipo de especialistas, un animador de grupos de trabajo escolar e individualizador de la asignación de materiales de aprendizaje según las necesidades de cada alumno, un miembro de una comunidad escolar plenamente inserta en una sociedad más amplia, un colaborador con los padres de alumnos..." (1985: 125). Tal conjunto de funciones y otras que se podrían señalar, son necesariamente fuente de conflicto grupal y personal. Es muy difícil que los profesores puedan ponerse de acuerdo en la relevancia, orden y concatenación de sus funciones. Es casi imposible que él propio sujeto no entre en contradicción consigo mismo. De hecho hemos visto ese conflicto reflejado anteriormente cuando presentamos algunos testimonios que nos hablan de esa pérdida de identidad. Esa pluralidad de roles es fuente de conflicto con alumnos y padres. ¿Qué rol perciben como fundamental? ¿Cómo los concatenan? (Rodríguez Neira, T., 1984).

Esa pluralidad de demandas, de funciones, ese conjunto de *"altas exigencias"* no hace sino abrir brechas en la identidad profesional en una situación anómica. El núcleo de las reivindicaciones del profesorado apunta en esa línea de indefinición de funciones. No está claro en qué consiste la función docente. Echan de menos una organización profesional que fije de forma precisa cuáles son sus funciones. *"El otro día llegó el inspector y me pidió el cuaderno de tutoría... ¿Quién me ha dicho qué es eso? ¿Cómo se hace? ¿Por qué tengo obligación de hacerlo?"* (Profesora tutora de 1º de BUP). Ante la ausencia de esa organización, el Estado va ganando terreno, ampliando el campo, de forma que la escuela adquiere cada vez más un carácter asistencial. *"Para hacer todas las cosas que te piden cada vez hay que echar más horas fuera de la jornada lectiva"*. El informe de la encuesta de CC.OO. resume bien la situación del profesorado. *"Causas de tensión laboral reconocidas: dureza del trabajo, incrementada por escasos recursos; falta de reconocimiento social de su labor, y exceso de responsabilidad"*. (CC.OO., 1992: 22). Todo ello ha ido creando un estado de malestar, de clima de expectación ante la reforma y de cansancio. Los aspectos psicológicos de ese malestar han sido estudiados en diversos lugares (Esteve, J.M., 1984 y 1987), y no vamos a insistir aquí. La práctica docente aparece para sus actores cada vez más como una carga agotadora, fruto sin duda de la situación anómica por la que atraviesan.

2.3. CONTRADICCIONES EN SU PROYECCIÓN PROFESIONAL

El sí o el no a una carrera docente ha sido una de las cuestiones que más se ha debatido entre el profesorado en los últimos años. Las posiciones también han sido de vacilación y duda. En los primeros años después de la aprobación de la Constitución, las posiciones fueron bastante radicales en este aspecto. Todavía las llamadas plataformas alternativas estaban muy presentes y el profesorado mostraba su inclinación a favor de la expresión "*trabajadores de la enseñanza*", expresión hoy muy en desuso.

Cuando se realizan votaciones en los claustros en las que se pedía a los profesores que opinaran a favor o en contra de establecer diferencias para determinadas funciones (cargos directivos, encargados de medios de apoyo, etc.), la respuesta fue "*no*", si bien se podían observar diferencias por cuerpos y niveles de enseñanza. El borrador de estatuto elaborado a mediados de la década pasada también fue rechazado, pero de forma menos explícita. Hoy la situación en parte ha cambiado. Según los datos de la última encuesta, el 44'6% del profesorado de EGB desea y espera acceder al nivel de Secundaria. De esos un 20'3% espera hacerlo por oposición (los más jóvenes) y un 22'1% directamente como especialistas de secundaria (de mayor edad). Entre los que piensan acceder por oposición, el porcentaje de hombres y mujeres está equilibrado -ligeramente a favor de los hombres-, los que piensan acceder directamente son mayoritariamente hombres.

Piensen permanecer en primaria alrededor del 39% de los docentes de EGB, de los que son mujeres el 64'4%. Más claramente, alrededor del 50% de las profesoras piensan permanecer en primaria, en tanto que un 32% desea acceder a secundaria. Los hombres que piensan permanecer en primaria son el 28% y un 53'3% desearía promocionar a secundaria.

Las expectativas de promoción, pues, entre el profesorado de EGB son altas. Esta expectativa está mediada por la condición "*sexo*". Es mucho más alta en el varón que en la mujer, independientemente de su edad y antigüedad en el cuerpo. De cumplirse esta expectativa, unos de los efectos más notables será la mayor feminización del profesorado de primaria, ya fuertemente elevada.

Estos datos también nos muestran la vigencia de los modelos sociales tradicionales adscritos a los actores en razón del sexo. Los

hombres presentan una mayor tendencia a buscar el logro y la promoción, al menos como conciencia subjetiva. Probablemente son más los varones responsables de las economías de la unidad familiar que las mujeres, lo que condiciona la búsqueda de status. La mujer, probablemente con mayor frecuencia, mantiene dentro de la unidad familiar la posición de segundo sueldo.

Otra cuestión importante es la que hace relación con las condiciones de trabajo y recompensas que deben de tener los docentes de cada nivel. En general, los profesores están de acuerdo que todos aquellos que trabajen en unas mismas condiciones reciban las mismas gratificaciones (79'4%). Los docentes de EGB están de acuerdo en el 90'8% de los casos, pero en BUP la respuesta es muy diferente. Está de acuerdo el 49'7%. Es decir, de cada 2 profesores 1 percibiría el acceso de los docentes de EGB como una amenaza para su status. El profesorado de FP estaría mayoritariamente de acuerdo.

Un 63% de los docentes estaría de acuerdo con la existencia de un cuerpo único, pero encontraría la resistencia del 46% del profesorado de BUP y un 15% se abstiene de opinar.

Las expectativas de promoción también se presentan en el profesorado de EE.MM., lo que ocurre es que aquí las posibilidades reales apenas existen, sin embargo hay algunos datos que apoyarían la hipótesis. Un primer dato sería el número de profesores y la expectación producida en los centros de EE.MM. por la convocatoria de concursos de acceso a la "condición" de catedrático. Las anécdotas que podrían referirse sobrepasan el nivel de lo excepcional. Dos hechos: 1) La propuesta de aplazar la fecha de entrega de las memorias para no interferir el desarrollo normal del curso. 2) el espectacular aumento de bajas.

Un segundo dato, menos visible, es la tendencia a solicitar puestos de trabajo fuera del ámbito de la clase. Bien bajo la forma de comisiones de servicios en diversas actividades, bien como orientadores en los centros. Un tercer dato, el fuerte aumento de la tendencia credencialista. No tanto por las demandas de cursos, que se podría y se puede interpretar como interés, sino por el hecho de que para que un curso tenga realmente interés se deban certificar al menos 30 h. de asistencia. Un último dato, la demanda de movilidad horizontal, traslados, que ha generado en los centros urbanos y semiurbanos más estables una auténtica conmoción. En centros próximos a las ciudades, con fuerte

tendencia a la estabilidad de las plantillas, renovaciones anuales cercanas al 50%. (Profesores con destino definitivo que se van después de muchos años de permanencia en el centro, junto con otros movimientos no producidos por traslado).

Una situación del profesorado es de fuerte expectativa. Por un lado se desearía que hubiera unas posibilidades reales de promoción, pero por otra esa promoción no debería ser muy diferenciada. Muchos profesores de BUP ven con cierta preocupación las transformaciones que se avecinan ("*egebeización*", "*todos maestros*"), a la vez que los más desean que se les evalúe para promocionarse (Guerrero, A., 1990).

La posición ante la evaluación de su trabajo no acaba de estar clara. Pues mientras que en los datos del CIDE lo quería un 41% y desconfiaban de que lo hiciese la administración, en los datos del 91 desearía ser evaluado el 66'4%, estando en contra el 20'5% del profesorado. En estos datos no se aprecian diferencias por niveles educativos. Ahora bien esa evaluación no debería servir de base ni para sancionar, ni para retribuir. Los más proclives a que se utilice como medio de promoción son los profesores de EE.MM., y más concretamente los de BUP. En esto los datos del 89 y del 91 son coincidentes. El mayor acuerdo se da en que tal evaluación sirva para detectar necesidades de formación. En los datos del 84 no querían que evaluase la administración, en los del 91 se reclaman técnicos de la administración. Pero conviene analizar y matizar esta afirmación.

A que los evalúen los padres se oponen el 78'3% del profesorado, a que sean los alumnos el 59'1%, el equipo directivo el 56'6%, otros profesores el 53%, la inspección el 51%. Sólo están por debajo del 50% los técnicos de la administración. ¿Qué técnicos son esos? Se puede concluir, quizá, que se desea promoción y para ello es necesario ser evaluado, pero se tiene cierta prevención a quiénes y cómo se produzca.

Todo lo que llevamos dichos nos permite afirmar que la situación que vive el profesorado es de cierta anomía y crisis, se mueven en un conjunto de situaciones contradictorias y paradójicas que se han instalado en su propia conciencia fraccionando y mermando su identidad profesional.

Esta situación es vivida por el profesorado en formas diferentes y cabe esperar que genere conductas diversas. Para algunos lo que se estaría produciendo es una actitud de resistencia (Lawn, Ozga, Apple, Grace, etc.), para otros de acomodación (Derber), pero caben también

otras posibles salidas. A continuación nos ocupamos brevemente de esta cuestión.

3. RESPUESTAS ADAPTATIVAS DE LOS PROFESORES

Adoptar un modelo con el que abordar el análisis de un fenómeno sobre el que no se poseen apenas datos es extremadamente aventurado, por lo tanto, lo que a continuación expresamos se mueve en el plano de las conjeturas o, si se prefiere, de las hipótesis.

Merton, R.K. (1956 y 1960) propuso una tipología de adaptación de los actores sociales a situaciones contradictorias que ha sido redefinida y utilizada muchas veces, aunque frecuentemente no se le cite. La tipología propuesta por Merton toma en consideración dos variables: medios y fines. Según se dé acuerdo o desacuerdo en cada una de ellas, nos proporciona cuatro tipos diferentes de conductas (tipos puros).

		M E D I O S	
		Acuerdo	Desacuerdo
F I N E S	Acuerdo	Acomodado	Innovador
	Desacuerdo	Ritualista	Desertor

Sobre este modelo y en contextos históricos distintos, se han elaborado otros. Derber (1982) toma en consideración, fundamentalmente, lo que serían respuestas acomodaticias. Distingue entre respuestas acomodaticias puras -que vendrían a coincidir con el tipo adaptado de Merton- y respuestas de acomodación de desensibilización ideológica -que darían lugar al tipo ritualista-. Jiménez, M. (1988) toma en consideración la propuesta de Derber, que califica de pesimista, pero la completa con las propuestas llamadas de "*resistencia*" (Lawn, M., y Grace, G., 1987; Lawn, M. y Ozga, J., 1981 y 1988; Apple, M. 1987), a las que califica de optimistas. Con todo ello acaba elaborando un modelo que se asemeja al de Merton, pensado específicamente para el profesorado si bien en él no aparece explícitamente la figura del desertor.

Las diferencias de los modelos de Merton y Jiménez, más allá de los criterios de análisis y de los marcos teóricos a que van referidos, estarían en que el primero resultaría más estático, puesto que define perfiles, en tanto que el segundo, que define acciones y conductas, resultaría más dinámico.

Un tercer modelo elaborado con finalidad distinta -analizar los aspectos morales y políticos de la formación del profesorado-, por Hartnett, A. y Naish, M. (1988), puede servirnos también de referencia. Este modelo está mucho más elaborado ya que toma tres variables como punto de partida, en sí mismas más complejas: Aspectos educativos (naturaleza de la educación, objetivos, metas y problemas de los intereses de los clientes); Aspectos epistemológicos (conocimientos a los que el docente puede recurrir) y Aspectos de legitimación profesional (autoridad del docente). Según la posición que se adopte en cada una de estas cuestiones o interrogantes, diseña cuatro modelos de formación que darían lugar a cuatro tipos de conductas docentes: Perspectiva ideológica, tecnológica, de oficio y crítica. Tratando de identificar estas perspectivas con la tipología de Merton y las propuestas de Jiménez, tendríamos el siguiente cuadro:

Tipos	Actitud	Respuestas	Perspectiva
Adaptados	Fines y Medios aceptados	Acomodación (la educación soft job)	Ideológica
Ritualistas	Aceptados Medios no fines	Acomodación de desensibilización	Tecnológica Oficio
Innovadores	Acepta fines. Busca nuevos métodos	Resistencia	Crítica
Desertor	Ni fines, ni medios.		

Es evidente que este intento de superponer los modelos resulta forzado. La perspectiva ideológica coincide con el ritualismo en que no discute los fines, pero no en otras cosas, lo mismo ocurre con relación a las respuestas de desensibilización. El innovador puede coincidir con la perspectiva crítica, pero sólo coincidiría con parte de la resistencia, la

que se ha dado en llamar resistencia progresiva. La deserción aparece sólo en el modelo de Merton. La perspectiva de oficio no es traducible a una conducta de adaptación, sólo indirectamente podría ser considerada como ritualista.

¿Qué puede estar ocurriendo entre el profesorado en España? No se poseen datos como para poder definir posiciones, pero sí algunos indicios. En primer lugar hablaremos del abandono. En Europa este es un problema real. Cada vez hay menos personas que quieran dedicarse a esta ocupación. La profesión docente no resulta atractiva. La situación en España no es esa. En la encuesta del 91 se da como porcentaje de fidelidad, el 80'6%, entorno al 10% estaría indeciso y sólo un 6'8% ha decidido abandonar. Por niveles educativos, el porcentaje de los que han decidido abandonar en EE.MM. se eleva en relación con EGB, llegando a alcanzar el 20% de los profesores de FP. Estos datos son congruentes con lo que hemos venido defendiendo, las condiciones de trabajo en FP son más difíciles por la naturaleza de los "*clientes*". En el estudio de ICE de la Universidad de Oviedo, donde la pregunta indagaba sobre el deseo, no la decisión, de abandonar por algún tiempo la docencia, el porcentaje de abandono se eleva, 35% en EE.MM. y 16% en EGB (Rodríguez Neira, T., 1984: 133). Entre deseo y realidad media una diferencia, las condiciones del mercado de trabajo.

La disposición a abandonar es mayor, cuanto menor es la experiencia docente. Con menos de 10 años, en datos del 91, el porcentaje es del 10'3%, con más de 25, el 5%. Pero en relación con esta cuestión hay dos hechos que deben considerarse. De un lado, las manifestaciones que el profesorado hace en relación con los que se van a utilizar otras funciones: "*Los que se van no vuelven*". La presión misma que estas personas hacen sobre la administración para no volver en forma de demandas de profesionalización. (Profesorado de los CEPs. El proyecto originario de reforma del Servicio Técnico de Inspección Educativa -no entro a valorarlo-, contemplaba como máximo una permanencia de 6 años. La ley se modificó para permitir su estabilización).

Un segundo hecho, señalado por Julia Varela y Félix Ortega (1984), es el porcentaje de alumnos de magisterio que no piensan ejercer la profesión. Añádase el hecho de la fuerte retracción de la demanda en este tipo de estudios. Por tanto, se debe suponer que hay un número

significativo de conductas de abandono y de abandonos no consumados por las condiciones del mercado de trabajo.

Es difícil establecer el número de docentes innovadores. Evidentemente los hay (seguramente se podrían establecer categorías y tipos de los mismos), pero su número no puede ser muy elevado, ya que las condiciones del sistema no lo permiten. Por lo tanto, se deberá suponer que un buen número de profesores se mueven entre las otras posiciones, al menos así se debe suponer si la calidad de la enseñanza es tan baja como se afirma.

Quizá parezca que he abusado del gris en mi análisis, que la situación es irrecuperable, de pozo sin fondo como han afirmado algunos. La situación no es irrecuperable. Afirmaba al comienzo que esta es una crisis, o puede ser, de crecimiento, pero para ello algunas medidas deberían tomarse. La Reforma está próxima pero todavía no es realidad, por ello a continuación presentamos algunas reflexiones que a modo de conclusiones se mueven en ese sentido.

4. ALGUNAS REFLEXIONES *OPTIMISTAS* PARA ROMPER LA TENDENCIA

Una primera reflexión, que puede parecer obvia, es que este estado de cosas no puede ser resuelto sólo desde la Educación. Muchas de las cuestiones que hemos planteado sólo se resolverán en la medida que la sociedad sepa y pueda hacerlo. Sin salirnos del campo de lo obvio, decir que ni los profesores tienen la culpa de todo, ni gozan de la capacidad de resolverlo, por ello bueno será a desculpabilizar esa conciencia. Es evidente que los docentes pueden y deben mejorar, pero no es conveniente fomentar la ansiedad y seguir utilizándolos como chivos expiatorios. La impresión que se puede recibir a veces en algunos mensajes emitidos a la sociedad es: *"Vamos a poner en marcha una reforma. Se va a dotar de medios humanos y materiales, si luego no funciona, ya sabrán ustedes a quién echar la culpa"*. La educación no depende sólo de profesores y medios, depende también de la coherencia y sintonía entre los modelos en que esa sociedad vive y los que se vivencian y ponen en juego en la escuela. Para ello la educación, el sistema educativo, deberá ser descargado de todas aquellas expectativas que no vaya a poder cumplir. No negamos que una cierta dosis de

ilusión-utopía pueden ser necesarias, pero un exceso de expectativa tiene las consecuencias que hemos visto.

En el plano más inmediato y concreto, algunas medidas podrían adoptarse, teniendo en cuenta factores estructurales que van a incidir y pueden ser aprovechados favorablemente. Estamos entrando en un ciclo demográfico corto, cuyo efecto más inmediato, pero no el único, en la enseñanza es la reducción de la demanda, partiendo de él tres tipos de medidas parecen necesarias:

- a) Una redistribución de los efectivos docentes más racional que redunde en la calidad del servicio. Esta redistribución deberá hacerse en base a un estudio prospectivo realmente meditado, lo que a la vez podría aprovecharse para realizar estudios sobre el profesorado más exhaustivos y fiables. Parece que una cierta movilidad de plantillas va a producirse, mejor será hacerlo con claridad y objetivos precisos que con nocturnidad y alevosía. La huelga del profesorado de EGB el curso pasado en Asturias es una buena prueba de ella.
- b) Una redistribución y recalificación de la red de centros. La Reforma contempla una redistribución de los centros y una redefinición de los mismos. La oportunidad se puede aprovechar para dignificarlos en sus condiciones materiales y para redimensionarlos convenientemente. También esta medida exigirá el estudio al que nos hemos referido antes. Un dicho muy popular entre el profesorado de Asturias reza así: *"¿Cuál es el secreto en Asturias mejor guardado? La red de centros. ¿Por qué? Porque no existe"*. Tal situación sólo crea inseguridad y desestabiliza al profesorado.
- c) También parece conveniente que se estudie y luego se plantee qué tipo de profesor se quiere, qué funciones va a desempeñar. La pluralidad de funciones que se van sobreañadiendo en un gotear constante no produce más que pérdida de identidad profesional, conductas escapistas y conflictos intergrupales. El modelo debe ser más claramente definido y, lo que es también importante, claramente percibido por el profesorado.

Conectado con todo lo anterior aparecen dos tipos de medidas necesarias. Una hace referencia a la información inicial del profesorado. En el caso de magisterio -el nombre se recupera- ya está en marcha. Aunque no tenga más valor que el de una afirmación fuera de contexto, me parece un error. En el caso del profesorado de secundaria la pregunta puede ser ¿Va a existir? La otra hace referencia a la formación permanente. El Ministerio ha diseñado una red de formación (CEPs) vinculada a la Unidad de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales. Junto a ella aparece el Servicio Técnico de Educación. Creemos que ambas instituciones van a chocar y que puede producirse una duplicidad de funciones innecesaria. Se trataría, tal vez, de diseñar una única red de apoyo y evaluación. Dar formación, evaluar resultados, redefinir la formación.

Junto con medidas económicas de dignificación que se han comenzado a tomar. (De forma desigual, pues en tanto que el profesorado de EGB en los últimos diez años ha elevado su poder adquisitivo en torno al 12%, eso no ha ocurrido con el profesorado de medias), parece necesario mejorar la imagen social de profesorado. Unos calendarios escolares más racionales, una revalorización de su función social, una mayor fluidez en el trasvase de experiencias, técnicas, proyectos... con otros países, etc., podrán tener algún efecto a largo plazo.

En general, todas aquellas medidas que lleven a mejorar la calidad del servicio como son: redefinición de las relaciones padres-profesores, definición de objetivos, homologación de métodos, etc.

Para terminar como comencé, volveré a lo obvio, convencerse de que trabajar por la educación merece la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1991) Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro, en *Sociedad, Cultura y Educación*. Homenaje a C. Lerena. Madrid: CIDE/Universidad Complutense de Madrid.
- APPLE, M. (1987) *Educación y Poder*. Madrid: Paidós.
- BALL, S. y GOODSSON, I. (1985) *Teachers, Lives and Careers*. London: Falmer Press.
- CLARK, B. (1976) *Academic Power in Italy*. Chicago: University Press of Chicago.

- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1975) *La Escuela Capitalista en Francia*. México: S. XXI.
- BECKER, J. (1962) The Nature of a Profession, en *Education for the Professions*. Chicago: University of Chicago, 27-46.
- BLAUG, M. (1988) Prólogo a *La Educación en España. Una perspectiva económica*. F. Bosch y J. Díaz (Dirct). Barcelona: Ariel, 7-13.
- BRAVERMAN, J. (1980) *Trabajo y Capital Monopolista*. México: Nueva Imagen.
- BUSWELL, Ch. (1980) Social change and Pedagogic change, en *British Journal of Sociology of Education*, 2-3, 293-306.
- CARR-SAUNDERS, A. y WILSON, P. (1933) *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- CC.OO. (1992) Encuesta sobre las condiciones de trabajo en la Enseñanza Pública no universitaria, en *Trabajadores de la Enseñanza*, 131, 5-22.
- CIDE (1985) Encuesta a Profesores no universitarios de enseñanza pública, en *Revista de Educación*, 277, 207-235.
- CIPOLLA, C.M. (1983) *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- DEI, M. (1983) Los profesores de enseñanza media en Italia: 1960-1980, en *Perspectivas actuales de la Sociología de la Educación*. Madrid: ICE de la Universidad Autónoma.
- DERBER, Ch. (1982) *Professionals as Workers. Mental Labor in Advanced Capitalism*. Hall, G.K. and Co. Boston.
- ELEJABEITIA, C. (1991) Los maestros, un viaje de idea y vuelta, en *Sociedad, Cultura y Educación*. Homenaje a C. Lerena. Madrid: CIDE/Universidad Complutense, 441-456.
- ESTEVE, J.M. (Comp.)(1984) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El Malestar Docente*. Barcelona: Laia.
- ETZIONI, A. (Edit.)(1969) *The Semi-Professions*. New York: Free Press.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988) La Profesionalización de los Profesores, en *Revista de Educación*, 285, 111-123.
- GINSBURG, M.B. (1987) *Reproduction, Contradictions and the Socialization of Teachers: A Critical Sociology of Teacher Education*. New York: Falmer Press.
- GINSBURG, M.B. et al. (1988) El concepto de profesionalización en el profesorado: comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos, en *Revista de Educación*, 285, 5-31.
- GINSBURG, M.B. (Comp.)(1988) *Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical analysis*. New York: Falmer Press.
- GOBLE, H.M. y PORTER, J.I. (1980) *La Cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea.

- GÓMEZ BERNUSELL, A. (1972) *El Magisterio como Profesión*. Barcelona: Ariel.
- GONZÁLEZ ANLEO, J. (1985) *El Sistema Educativo Español*. Madrid: I.I. Económicos.
- GUERRERO, A. (1990) ¿Por qué el profesorado no se syndica? El profesorado estatal no universitario, entre el profesionalismo y la sindicación, en *Educación y Sociedad*, 7, 29-52.
- HUGHES, E.C. (1951) *The Sociological eye: selected papers*. Chicago (ed. 1971): Aldine-Atherton.
- JACKSON, J. (Edit)(1970) *Professions and Professionalization*. London: Cambridge University Press.
- JARAUSCH, K.H. (1990) Abogados, maestros e ingenieros: Algunas reflexiones sobre las transformaciones de la *Bilgunsbürgertum* alemana, 1900-1950, en *Usos sociales de la comparación en ciencias sociales y Educación*. Extraordinario de la Rev. Educación, M.E.C., 241-258.
- JARAUSCH, K.H. y COOCKS, G. (Comp.)(1990) *The German Professions. Eighteen Hundred to Nineteen Fifty*. New York: Oxford University Press.
- JIMÉNEZ JAEN, M. (1986) Racionalización, control de trabajo y proletarización de los enseñantes, en *Tempora*, 8, 56-62.
- JIMÉNEZ JAEN, M. (1988) Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la proletarización de los enseñantes, en *Revista de Educación*, 285, 231-245.
- JOHSON, T.J. (1972) *Professions and Power*. London: Mcmillan.
- LACALLE, D. (1976a) *Técnicos, científicos y clases sociales*. Madrid: Guadarrama.
- LACALLE, D. (1976b) *Profesionales en el Estado Español*. Madrid: De la Torre.
- LACEY, C. (1977) *The Socialization of Teachers*. London: Mathuen.
- LARSON, M.S. (1977) *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- LARSON, M.S. (1988) El poder de los expertos: Ciencia y Educación de masas como fundamento de una ideología, en *Revista de Educación*, 285, 151-187.
- LARSON, M.S. (1990) Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo, en *Usos sociales de la comparación en ciencias sociales y en Educación*. Extraordinario de la Rev. Educación. M.E.C., 201-225.
- LAWN, M. (Edit)(1985) *The Politics of Teacher Unionsm: international perspectives*. London: Croom Helm.
- LAWN, M. y GRACE, G. (1987) *Teachers: The Cuktura and Politics of Work*. London: Falmer Press.

- LAWN, M. y OZGA, J. (1981) *Teachers, Professionalism and Class*. London: Falmer Press.
- LAWN, M. y OZGA, J. (1988) ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores, en *Revista de Educación*, 285, 191-215.
- LERENA, C. (1982) El oficio de maestro, en *Sistema*, 50-51, 79-102.
- LIEBERMANN, M. (1958) *Education as a profession*. New Jersey: Englewoods Cliffs.
- LUNDGREN, U.P. (1988) Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado, en *Revista de Educación*, 285, 291-328.
- MARTÍN-MORENO y MIGUEL, A. (de)(1982) *Sociología de las Profesiones*. Madrid: C.I.S.
- MARTÍN SERRANO, M. (1991) *Los Valores Actuales de la Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Juventud.
- MASJUÁN, J.M. (1974) *Els Mestres de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.
- MASJUÁN, J.M. et al. (1979) *L'educació general bàsica a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MERTON, R.K. (1960) Some Thoughts on the Professions in American Society. *Brown University Papers*, 37.
- MERTON, R.K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- MILLS, C.W. (1956) *White Collar*. New York: Oxford University Press.
- MINZBERG, H. (1979) *The Structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- MOORE, W.E. (1970) *The Professions: Roles and Rules*. New York: Russell Sage Foundation.
- MUEL-DREYFUS, F. (1983) *Le métier d'educateur*. París: Minuit.
- MUSGRAVE, P.W. (1983) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Herder.
- ORTEGA, F. (1987) Un pasado sin gloria: la profesión de maestro, en *Revista de Educación*, 284, 19-38.
- ORTEGA, F. (1989) La crisis de la Profesión docente y el ascenso de los valores particularistas, en *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor, 359-370.
- ORTEGA, F. (1991) La mentalidad social del maestro, en *Sociedad, Cultura y Educación*. Homenaje a C. Lerena. Madrid: CIDE/Universidad Complutense, 421-439.
- OZGA, J. (Comp.)(1988) *School work: Approches to the Labor Process of Teaching*. London: Milton Keynes. Open University Press.
- PARKIN, F. (1978) *Orden político y desigualdades de clase*. Madrid: Debate.
- PARSONS, T. (1975) Profesiones Liberales, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Sills, D.L. (Dir.), 12 t. Madrid: Aguilar, T-8, 538-547.

- RANJARD, P. (1984) *Les enseignants persécutés*. París: R. Jauze.
- RANJARD, P. (1988) Responsabilidad y Conciencia profesional de los enseñantes, en *Revista de Educación*, 285, 63-75.
- RIBOLZI, L. (1988) *Sociología educacional y escolar*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1984) Situaciones sociales de la función docente, en *Aula Abierta*, 40, 131-161.
- SAMPER, L. (1990) Sociología de la Enseñanza: Aspectos socioprofesionales del Profesor, en *Sociología de la Educación*. P. Fermoso (Dir). Barcelona: Alamex.
- SÁNCHEZ HORCAJO, L. (1985) *El Maestro rural de Castilla y León*. Madrid: Fundación Santa María.
- TENORTH, H.E. (1988) Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones, en *Revista de Educación*, 285, 77-92.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984) *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- VILENSKY, H.L. (1964) The professionalization of Everyone?, en *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

NOTAS

1. Bien entendido que no se trata de términos sinónimos, por más que en muchos contextos así aparezca. Lo contrario de desprofesionalización es profesionalización, y ambos términos se refieren a unos contextos teóricos concretos. Lo contrario de proletarización es aburguesamiento, clase burguesa, y son términos que hacen a un contexto teórico bien diferenciado.
2. Las citas que siguen son transcripción de fragmentos de entrevistas con profesores de EGB y EE.MM., tomadas de una investigación que estamos llevando a cabo sobre modelos de socialización política y ciudadana en la enseñanza.
3. El subrayado es nuestro. Obsérvese que trasmuta qué soy por quién soy.
4. Resulta difícil realizar una clasificación, tanto CC.OO. y FETE-UGT pueden denominarse sindicatos de clase o "expansivos", en tanto que la UCSTE (STEs) es un sindicato sólo de profesores, de carácter más asambleario y surgido, en parte, como escisión de CC.OO. y, en parte, como resultado de procesos reivindicativos del movimiento de PNNs. A él se encuentran vinculadas algunas formaciones políticas de corte, más o menos, radical.

PROBLEMAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ GRANDA y
MARÍA LUISA ALVAREZ MENÉNDEZ*

INTRODUCCIÓN

Los cambios culturales, económicos y tecnológicos que se producen en nuestra sociedad hacen que los sistemas educativos estén inmersos en una profunda transformación. En nuestro país esta revisión se hace patente con la reforma educativa puesta en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En este contexto de cambios la formación permanente del profesorado es considerada en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) como uno de sus pilares básicos. La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), considera esta formación como *"un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esta concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro"* (pág. 15. 1990).

En el ámbito de la formación del profesorado referido, nos hemos propuesto analizar los problemas que el profesorado del ciclo inicial tiene en el desarrollo de su tarea docente. En un anterior trabajo (González Granda, Alvarez Menéndez, 1990), ya habíamos analizado las necesidades de formación en función de diferentes áreas del currículum del Ciclo Inicial. La evaluación de necesidades (needs asseement)

* JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ GRANDA es Asesor de Formación y MARÍA LUISA ALVAREZ MENÉNDEZ es Licenciada.

pretende un análisis sistemático que posibilite futuros planes de actuación. (Tejedor, 1991).

Dentro de este ámbito de necesidades tratamos ahora de analizar los problemas que los profesores tienen en el ejercicio de su actividad profesional.

Para Montero (1987) suele ser frecuente considerar la necesidad formativa como sinónimo de carencia o problema.

Los problemas referidos a los primeros años de ejercicio profesional son ampliamente estudiados por Veenman (1984, 1988). En nuestro ámbito esta problemática también ha sido analizada dentro de los primeros años de ejercicio profesional (González Granda, 1985; Cebreiro, 1986; Vera Vila, 1988).

La presente investigación está inmersa en la consideración del profesor como sujeto activo de su propia formación. Asimismo, esta formación se piensa intrínsecamente relacionada con la propia práctica docente.

El conocer la problemática profesional del profesorado encargado de llevar a cabo la reforma educativa puede proporcionar importante información para la elaboración de programas de formación así como para la implementación de la Educación Primaria en sus diferentes ciclos.

INSTRUMENTO

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos elaborado un cuestionario cuyas variables más significativas son las siguientes:

- a) personales y profesionales: sexo, edad, tiempo de experiencia docente (total, en el centro y en el ciclo); formación (titulación, especialidad, actividades de formación, información sobre diversos aspectos del ciclo);
- b) práctica docente (problemas de organización, planificación, aprendizaje, relaciones, medición de resultados y evaluación, formación, administrativos).

MUESTRA DE ESTUDIO

Con el fin de recoger la opinión del profesorado el cuestionario fue enviado a 526 docentes del ciclo inicial que trabajan en los centros públicos y privados-concertados del ámbito del CEP de Oviedo.

Los cuestionarios cumplimentados validamente han sido 148 que suponen el 28,13% de los enviados.

RESULTADOS OBTENIDOS

PRINCIPALES PROBLEMAS EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

El problema más importante que manifiesta tener el profesorado es el relativo al "sistema actual de provisión de plazas". Le siguen, por orden de importancia decreciente, "la falta de orientación y apoyo por parte de los organismos competentes", "la provisionalidad y/o inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros", "el excesivo número de alumnos(as) en el aula", "la recuperación de los alumnos(as)" y "la no adjudicación de vacantes por especialidades".

Como podemos observar en este grupo de principales problemas se encuentran tres de carácter eminentemente administrativo relacionados con la provisión de plazas y con la propia provisionalidad del profesorado no definitivo en los centros, (ha de tenerse en cuenta que estos problemas están relacionados con el tiempo de experiencia docente).

En este apartado de problemas más importantes aparecen otros de carácter administrativo-docente como son "la falta de orientación y/o apoyo inadecuado por parte de los organismos competentes" y "el exceso de alumnos en el aula".

En el mismo nivel de importancia están los relativos a los medios de formación y necesidad de tiempo para diversas tareas; concretados en los problemas referentes a "la escasez de medios para el perfeccionamiento docente" y "la falta de tiempo de libre disposición en el centro".

Parece que, en opinión del profesorado, los problemas más importantes se sitúan en la esfera administrativa, y dentro de ella, en los aspectos referentes a la ordenación profesional, adecuación de medios, capacitación profesional y organización.

Los temas referidos a los alumnos tienen relación con los problemas de su recuperación escolar, motivación y atención a sus diferencias individuales.

Los problemas de equipamiento y recursos están inmediatamente después de éstos.

En un bloque de problemas de nivel medio se sitúan los temas más estrictamente docentes como son los relativos a la planificación, coordinación y evaluación. El nivel de problema de los temas de relaciones con los componentes de la comunidad escolar están por debajo de la media del conjunto de ellos. Se sitúan en último término los problemas más directamente implicados en la propia responsabilidad del docente como son "el conocimiento de la materia que se imparte", "las relaciones con los alumnos a los que no se imparte clase", "la falta de seguridad en la práctica docente" y la "escasez de recursos para evaluar a los alumnos".

Parece evidente que los profesores(as) consideran sus problemas fuera del ámbito de su propia responsabilidad. Enmarcándose en una escala en la que, de mayor a menor grado de importancia, aparecerían en primer término los problemas administrativos (en sus diferentes aspectos). En segundo lugar los relativos a los alumnos y sus padres. Seguirían los temas docentes más estructurales de planificación, evaluación y coordinación. A continuación señalan los referidos a las relaciones con la comunidad educativa. Estando en último término aquellos que hacen referencia a su propia capacitación y actuación profesional.

Sería necesario investigar más en profundidad la aparente autoexclusión que el profesorado hace de su responsabilidad en la problemática del ámbito docente en el que trabaja. Asimismo se puede plantear como hipótesis de trabajo la posibilidad de que esa referida autoexclusión haya que situarla en causas más complejas y profundas que las propiamente docentes, como pueden ser los contextos social, personal, etc.

RELACIONES DE LOS PROBLEMAS CON DIVERSAS VARIABLES

Por otra parte, estos problemas no parecen estar relacionados con determinadas variables. Así no se encuentran en general diferencias significativas en la percepción de los problemas en función del sexo del profesorado que respondió al cuestionario, edad, titulación académica, tiempo de experiencia docente, situación administrativa, tiempo de

trabajo en el ciclo, actividades de formación permanente realizadas, opinión que se tiene de la formación inicial y el estar realizando el ciclo completo.

El 78,6% de la muestra estudiada son mujeres y el restante 21,4% varones. Respecto al sexo, no se dan diferencias importantes en la percepción de los problemas. Tan sólo los varones tienen mayor problema que las mujeres en temas como "la insuficiencia de materiales para la actividad docente y/o discente", "relaciones con los padres y madres de los alumnos", "escasez de recursos para evaluar a los alumnos" y "el conocimiento de métodos y procedimientos de evaluación".

Al analizar la titulación académica del profesorado que respondió al cuestionario podemos señalar que cuatro de cada diez habían realizado sus estudios por planes anteriores al de 1967. Estando en porcentajes similares (26,2% y 27,6%, respectivamente) los diplomados universitarios y los titulados por el plan de 1967. Tan sólo el 5,5% era licenciado universitario. Los problemas no son percibidos de forma diferente en función de la titulación académica. Tan sólo los diplomados universitarios manifiestan tener más problemas con "la escasez de recursos didácticos del centro" que los titulados por planes anteriores al 67. De igual manera que consideran más importante "el problema del deficiente funcionamiento de los departamentos" respecto a las demás titulaciones. "El escaso nivel de instrucción previa" es mayor problema para los diplomados universitarios que para los del plan 67. Asimismo "la no adjudicación de vacantes por especialidades" es mayor problema para los diplomados que para los titulados anteriores al 67. "La escasez de recursos didácticos en el centro" resulta ser un problema de mayor entidad para el profesorado que ha realizado sus estudios por planes anteriores al de 1967.

Cuatro de cada diez de los profesores(as) encuestados tenían un tiempo de experiencia docente de 11 a 20 años. El 35,8% llevaba ejerciendo menos de este tiempo y casi una cuarta parte tenía una experiencia de más de veinte años. No aparecen diferencias en cuanto a los problemas y el tiempo de experiencia docente, tan sólo los profesores de más de veinte años de experiencia tienen mayor problema, que el resto de los docentes, en sus relaciones con los alumnos a los que no imparten clase. Asimismo, como es lógico, los más veteranos tienen menos problema con "la no adjudicación de vacantes por especialidades".

Casi seis de cada diez docentes son propietarios definitivos de la plaza que ocupan. Siendo provisionales el 18,3%. En situación de interino o contratado se encuentran dos de cada diez. Las diferencias respecto a la situación administrativa tan sólo se manifiestan en "las relaciones con los alumnos a los que no se imparte clase", que resulta ser un problema más importante para el grupo de profesores más veteranos, constituido por los propietarios definitivos, que para sus compañeros en otras situaciones administrativas. Para el grupo de propietarios provisionales las diferencias estriban, respecto a los restantes grupos, en su provisionalidad en los centros y en el sistema de provisión de vacantes.

El deseo de continuar el ciclo, la edad, la formación inicial, el tiempo de trabajo en el ciclo inicial, las actividades de formación permanente realizadas no parecen ser variables que estén relacionadas significativamente con los problemas de los profesores.

Las variables que parecen estar relacionadas con los problemas son, número de unidades del centro donde se trabaja, el tiempo de permanencia en el mismo y, en menor medida, el estar realizando el ciclo completo o no.

Respecto al número de unidades del centro de trabajo podemos decir que el 42,6% de los profesores(as) que respondieron al cuestionario trabajaban en centros de menos de 17 unidades (de ellos el 9,6% del total estaban en escuelas unitarias, en proporción similar, el 10,3% en centros de menos de 8 unidades, y el 22,8% en centros de 9 a 16 unidades). Los restantes trabajaban en centros de más de 16 unidades (el 47,8% del total en centros de 17 a 32 unidades y el 9,6% en centros de más de 32 unidades). Encontramos diferencias significativas entre los problemas que tienen los profesores(as) que trabajan en centros de menos de 17 unidades y de más de 16. El mayor problema lo tienen en todos los casos los que trabajan en los centros de menos unidades. Los problemas a los que hacemos referencia son (con indicación del nivel de confianza):

- | | |
|--|----|
| 1. Insuficiente equipamiento del centro | ** |
| 2. Escasez de recursos didácticos del centro | ** |
| 3. Insuficiente conocimiento de las materias a enseñar | ** |
| 4. Uso efectivo de textos y guías didácticas | ** |
| 5. Escasez de recursos para evaluar a los alumnos. | * |
| 6. Conocimiento de métodos y procedimientos de evaluación. | * |

- | | |
|--|----|
| 7. Inadecuación de la formación recibida con la práctica docente. | ** |
| 8. Escaso nivel de instrucción previa. | ** |
| 9. Falta de seguridad en la práctica docente. | ** |
| 10. Escasez de medios para el perfeccionamiento docente. | ** |
| 11. No adjudicación de vacantes por especialidades. | ** |
| 12. Provisionalidad e inestabilidad de los profesores(as) no definitivos en los centros. | ** |
| 13. Sistema actual de provisión de plazas. | ** |

* n.c. < .05 ** n.c. < .01

Cuatro de cada diez profesores(as) llevaban menos de 2 años trabajando en su centro, una cuarta parte trabajaba en él de 3 a 6 años. De 7 a 10 años suponían el 13,3% y de más de 10 años el 18,2%.

El tiempo de permanencia en el centro es una variable discriminante respecto a algunos problemas.

Al aumentar el tiempo de permanencia en el centro disminuye, como es lógico, los problemas administrativos que están relacionados con el tiempo de experiencia, tales como "el modo de asignación de las materias a impartir", "la provisionalidad de los profesores en los centros" y "el sistema de adjudicación y provisión de puestos de trabajo".

Disminuyen, asimismo, los problemas de equipamiento y escasez de recursos didácticos, tanto del centro como del aula y aspectos de tipo docente, como la propia "organización del trabajo en el aula", "la recuperación de los alumnos" y "la seguridad en la práctica docente". La percepción que el profesor(a) tiene del "interés de los padres en el aprendizaje de sus hijos" es más negativa con el paso del tiempo.

Los problemas de relaciones (con los propios alumnos, con compañeros, directivos y administración) aumentan con el tiempo de permanencia en el centro.

El 72,6% de los profesores(as) encuestados desean seguir trabajando en el ciclo inicial frente al 27,4% que prefieren trabajar en otro ciclo.

El deseo de continuar en el ciclo está relacionado con problemas como son "el número de alumnos del centro", "el modo de asignación en el centro de las materias a impartir" y las relaciones con los propios alumnos, directivos y padres.

Los profesores(as) que no desean continuar en el ciclo tienen un mayor nivel de problema en todos los casos señalados.

CONCLUSIONES

Los problemas más importantes que manifiestan sentir los profesores(as) objeto de nuestro estudio en el desarrollo de sus funciones hacen referencia "al sistema de provisión de plazas", "la falta de orientación y apoyo por parte de los organismos competentes", "la provisionalidad y/o inestabilidad de los profesores no definitivos en los centros", y "la no adjudicación de vacantes por especialidades".

En el mismo nivel de importancia están los problemas relativos a los medios de formación y necesidad de tiempo para diversas tareas.

En un nivel de problema inmediatamente inferior están los referidos a los alumnos (recuperación escolar, motivación y atención a las diferencias individuales), así como los de equipamiento y recursos.

Menor importancia tienen los temas más estrictamente docentes relativos a la planificación, coordinación y evaluación.

Por debajo de la media del conjunto de problemas se sitúan las relaciones con los componentes de la comunidad escolar.

En último término están los problemas más directamente implicados en la propia responsabilidad docente como son el conocimiento de la propia materia, relaciones con los propios alumnos, la seguridad en la práctica docente y la escasez de recursos para evaluar.

Por otro lado los problemas no parecen estar relacionados con la edad, sexo, titulación académica, tiempo de experiencia docente, situación administrativa, tiempo de trabajo en el ciclo inicial, actividades de formación realizadas, opinión que se tiene de la formación inicial y el estar realizando o no el ciclo completo.

Por el contrario si parecen estar relacionadas con los problemas, las variables que hacen referencia al número de unidades del centro de trabajo, tiempo de permanencia en el mismo y, en menor medida, al estar realizando el ciclo completo o no.

RELACIÓN DE PROBLEMAS DEL PROFESORADO POR ORDEN DE IMPORTANCIA, SEÑALANDO SU MEDIA Y DESVIACIÓN *

(La escala de referencia va de 1: ningún problema a 5: gran problema)

	MEDIA	DESVIA.
1. Sistema actual de provisión de plazas.	3,66	1,53
2. Falta de orientación y/o apoyo inadecuado por parte de los organismos competentes.	3,48	1,37
3. Provisionalidad y/o inestabilidad de los profesores(as) no definitivos en los centros.	3,44	1,62
- Excesivo núm. de alumnos(as) en el aula.	3,44	1,66
5. La recuperación de los alumnos(as).	3,39	1,40
6. No adjudicación de vacantes por especialidades.	3,32	1,58
7. Escasez de medios para el perfeccionamiento docente.	3,24	1,29
8. Tiempo insuficiente para la preparación de la clase.	3,21	1,46
9. Falta de tiempo de libre disposición en el centro.	3,17	1,39
10. Insuficiente equipamiento del centro.	3,14	1,43
- La motivación de los alumnos(as).	3,14	1,26
- Inadecuación de la formación recibida con la práctica docente.	3,14	1,40
13. Escasa atención a las diferencias individuales de los alumnos(as).	3,12	1,36
14. Escasez de recursos didácticos del centro.	3,08	1,44
15. La planificación previa del trabajo de clase.	3,07	1,56
16. Escaso interés, en general, de los padres y madres en el aprendizaje de sus hijos(as).	3,06	1,35
17. Insuficiencia de materiales para la actividad docente y/o discente.	2,95	1,28
18. Deficiente coordinación entre los ciclos.	2,88	1,45
19. La disciplina en el aula.	2,85	1,47
20. La organización del trabajo en el aula.	2,84	1,47
21. Evaluación de los alumnos(as).	2,76	1,43

	MEDIA	DESVIA.
22. Uso efectivo de los diferentes métodos de enseñanza.	2,75	1,24
23. Deficiente coordinación entre los profesores(as) del equipo docente y/o del ciclo.	2,71	1,59
24. El modo de asignación en los centros de la(s) materia(s) y/o cursos a impartir.	2,68	1,43
25. Relaciones con los padres y madres de los alumnos(as).	2,65	1,49
26. El trabajo burocrático del profesor(a).	2,60	1,44
27. Relaciones con los alumnos(as) a los que se imparte clase.	2,59	1,65
28. Escaso nivel de instrucción previa.	2,58	1,37
29. Forma de agrupamiento de los alumnos(as) en el centro.	2,56	1,48
- Relaciones con los compañeros(as).	2,56	1,51
31. Conocimiento de métodos y procedimientos de evaluación.	2,51	1,35
32. Deficiente funcionamiento de los departamentos.	2,50	1,28
33. Relaciones con la administración (diferentes servicios de la Dirección Provincial).	2,35	1,30
34. Relaciones con los directivos.	2,28	1,35
35. Uso efectivo de textos y/o guías didácticas.	2,27	1,25
36. Excesivo número de alumnos(as) en el centro.	2,26	1,45
37. Escaso conocimiento del proyecto educativo y las normas del centro.	2,18	1,39
38. Escasez de recursos para evaluar a los alumnos(as).	2,13	1,22
- Falta de seguridad en la práctica docente.	2,13	1,22
40. Relaciones con el resto de los alumnos(as) a los que no se imparte clase.	2,10	1,18
41. Insuficiente conocimiento de las materias a enseñar.	2,07	1,54

BIBLIOGRAFÍA

- CEBREIRO, B. (1986) *Los primeros años de la docencia: un estudio exploratorio*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (1985) *Principales problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Oviedo.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. y ALVAREZ MENÉNDEZ, M.L. (1990) Necesidades de formación permanente del profesorado del ciclo inicial de EGB. *Magister* 8, 229-250.
- M.E.C. (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* .
- M.E.C. (1990) *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- MONTERO, L. (1987) Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa* 5(9), 7-31
- MONTERO, L. y otros (1990) *Análisis de necesidades en formación de profesorado*. V Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Murcia.
- TEJEDOR, F.J. (1990) *Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo*. V Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Murcia.
- VERA VILA, J. (1988) *El profesor principiante*. Promolibro. Valencia
- VEENMAN, S. (1984) Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- VEENMAN, S (1988) El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial, en *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea.
- ZUBIETA IRUN, J.C. y SUSINOS RADA, T. (1992) *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC.

EL "MALESTAR DOCENTE" A EXAMEN: INDICADORES Y CONSECUENCIAS DEL MISMO EN EL PROFESORADO ASTURIANO DE ENSEÑANZAS MEDIAS

SANTOS SÁNCHEZ SALOR*

1. INTRODUCCIÓN

En el discurso educativo, tanto de los ambientes profesionales como de los medios periodísticos, tal vez el lugar común recurrente, signo de los tiempos, sea el profesorado, en cuanto agente fundamental de la vida de la escuela y del buen funcionamiento del sistema.

La recurrencia de ese discurso, que sin duda refleja la versión oficialista de las autoridades educativas europeas, puede resultar harto sospechosa para el profano y cruel ironía para los profesionales del ramo, muchos de los cuales están viviendo angustiosamente lo que algunos denominan "malestar docente".

Hay suficiente evidencia empírica y acuerdo entre los estudios del desarrollo curricular sobre algunas de las variables sociales que están condicionando los procesos educativos. A este respecto son decisivos los cambios sociales producidos en las tres últimas décadas y el clima social generado en el centro y en el aula, como consecuencia de esos cambios.

"En buena medida, la crisis actual se explica por el hecho contradictorio de querer seguir operando, en el nuevo sistema de enseñanza masificado, con los viejos criterios de la enseñanza de élite... El trabajo del profesor hoy es más difícil que hace quince años, cuando podía operar con criterios exclusivamente académicos sobre un grupo de niños homologados por los diversos escalones selectivos" (ESTEVE, 1988).

* SANTOS SÁNCHEZ SALOR es Profesor del I.B. "Menéndez Pidal" de Avilés, Asturias.

Las manifestaciones de esos cambios sociales han sido objeto de estudio por parte de los investigadores europeos y podrían resumirse en los siguientes puntos: modificación en el papel del profesor, al que se le han incrementado notablemente las responsabilidades y exigencias, y cambios en los agentes tradicionales de socialización; contestación y contradicciones en la función docente; modificación del apoyo del contexto social; mantenimiento de antiguos objetivos en el sistema de enseñanza, mientras los conocimientos avanzan a fuerte ritmo y, finalmente, cambios en la imagen del profesor socialmente deteriorada (ESTEVE, 1987).

Pero, a su vez, la escuela, un elemento más de la sociedad, reproduce el clima y cambios sociales, cuya traducción inmediata en la vida de los centros es: condiciones difíciles de trabajo y escasez de recursos materiales; violencia e indisciplina en las aulas y, por último, agotamiento del profesor con la acumulación de exigencias, que termina "quemándole".

Las consecuencias de ese malestar docente serían: inhibición y "pasotismo"; absentismo laboral; deterioro de la salud física y mental del profesorado y, finalmente, abandono de la profesión por otros puestos de trabajo menos conflictivos y mejor remunerados.

En ese marco del malestar docente se ha desarrollado nuestra investigación de inquirir sobre los indicadores más relevantes del mismo y evaluarlos mediante escalas prefijadas, a la vez que se analizan sus posibles consecuencias en el profesorado de enseñanzas medias asturiano.

Nuestro objetivo sería ilustrar la situación profesional y personal de nuestros enseñantes, contrastándola con la de otros colectivos de profesores ya investigados dentro y fuera de España, con vistas a sugerir posibles líneas de actuación en política educativa y curricular frente a la nueva reforma.

2. METODOLOGÍA

Para la obtención y valoración de los datos se ha utilizado un cuestionario, aplicado en marzo y abril de 1991, que es una versión adaptada y aumentada del utilizado por Vera Vila (1988), quien, a su vez, lo adaptó del confeccionado por Breuse (1984) para estudiar la situación personal y profesional de los debutantes en la Bélgica francófona.

El nuestro, que consta de 230 ítems, se divide en nueve apartados, abarca una extensa problemática sociolaboral propia de los enseñantes y amplía los dos anteriores, incorporando algunas de las cuestiones sobre malestar docente contempladas en las más recientes investigaciones y revisiones bibliográficas.

La muestra la componen 417 profesores de EE.MM. asturianos, repartidos en doce poblaciones de las distintas zonas de la provincia, y veintidós centros estatales con servicios de orientación. De éstos, doce son Institutos de Bachillerato, nueve de Formación profesional y uno que imparte ambas enseñanzas, el C.E.I. de Gijón, habiendo adoptado en los últimos años Planes Experimentales de Reforma seis de los mismos.

El estudio que ahora se presenta es un primer análisis global de los datos del cuestionario, siendo susceptible de ulteriores revisiones y profundización sobre la base de aquellas variables personales o académico-administrativas que pudieran considerarse relevantes y discriminativas de diferente tipo de contestación.

3. VALORACIÓN CRÍTICA DE LOS RESULTADOS

Ante el cúmulo de datos tan ricos y variados extraídos del análisis estadístico, correríamos el riesgo de perder la perspectiva si, a la hora de sacar conclusiones, no lo hiciéramos en torno a determinados núcleos temáticos, que sirvieran de marco de referencia para situar, valorar y contrastar las mismas.

Así pues, los principales resultados de la investigación serán evaluados, teniendo como punto de mira los planteamientos básicos de la Reforma, enmarcándolos en los siguientes temas: currículum y materiales curriculares, organización y apoyo a los centros, formación del profesorado y fuentes de malestar o de satisfacción.

3.1. CURRÍCULUM Y MATERIALES CURRICULARES

Los programas oficiales, para el 52%, no se ajustan a los alumnos bien sea en términos de desarrollo mental, de objetivos o de líneas metodológicas, y la materia prescrita resulta excesiva para un 64%. Parecidos porcentajes arroja el estudio de Vera Vila (1988) sobre debutantes en EGB en Málaga, donde el 45% considera que los objetivos

y líneas metodológicas no son adecuados y hasta un 61,5% cree que la cantidad es excesiva.

Ese desajuste entre curriculum y desarrollo psicoevolutivo, señalado por nuestros profesores, se ha confirmado mediante otras vías de investigación, en varios estudios dentro y fuera del ámbito asturiano, en el marco del curriculum de EGB y EE.MM. en Lengua, Matemáticas y área de las Ciencias (SÁNCHEZ SALOR, 1989; COCKROFT, 1982; NAEP, 1983; SHAYER, 1984 y GUTIÉRREZ, 1984).

El resultado de aquel desajuste será un menor desarrollo de los aprendizajes instrumentales -factores verbales y numéricos- y bajo rendimiento, especialmente en las áreas científicas. Esa incidencia negativa en el rendimiento queda reflejada asimismo en la encuesta, pues sólo un 15% del profesorado manifiesta sentirse satisfecho o muy satisfecho con el éxito obtenido en el rendimiento de sus alumnos.

Actualmente, la exigencia de una adecuación entre curriculum y desarrollo psicoevolutivo o nivel mental del alumno se ha constituido en uno de los principios básicos de la psicopedagogía, con carácter de axioma, desde que se impuso la epistemología genética de Piaget y se desarrollaron sus implicaciones en el campo del aprendizaje por parte, entre otros, de cognitivistas.

Sin embargo, paradójicamente, en los últimos veinte años, en los niveles primarios y de secundaria obligatoria, probablemente no ha habido otro principio más sistemáticamente conculcado en las programaciones sobre todo del área de las ciencias, tanto dentro como fuera de nuestro país.

Ello se explica porque tales programaciones surgieron de manera natural, hace treinta o más años, con aquella élite minoritaria, que entonces estudiaba las enseñanzas medias, para la cual eran sin duda adecuadas; y los mismos programas, también de forma natural, siguieron manteniéndose en años posteriores, cuando tuvieron acceso a la secundaria amplias capas de la sociedad, mayoría para la cual ya no son tan adecuados.

Por ello, ya que corren aires de reforma para nuestro sistema educativo, hemos de congratularnos porque los diseñadores del nuevo curriculum para la enseñanza primaria y secundaria obligatoria han caído en la cuenta de los despropósitos de los programas actualmente vigentes y se ha impuesto la sensatez y el sentido común en las nuevas propuestas.

Así pues, por lo que respecta al currículum de la Reforma en su primer nivel de concreción, el DCB, puede decirse que mantiene el equilibrio exigido entre el nivel de los contenidos y el grado de desarrollo psicoevolutivo de los sujetos a los que va dirigido.

Asimismo, mantiene un grado de apertura suficiente, que posibilita la elaboración de Proyectos Curriculares específicos de Centro -segundo nivel de concreción- y una cierta autonomía para las programaciones de aula -tercer nivel-.

Pero ese segundo nivel de concreción requiere la existencia de equipos didácticos, debidamente formados, adecuadamente incentivos y motivados, técnicamente asistidos, que diseñen los propios proyectos, elaboren materiales -los manuales escolares vigentes sólo fueron considerados útiles por un 31% de los encuestados- y, en un tercer nivel, hagan de cada profesor un investigador en su propia aula, única forma de hacer frente al reto de la escuela comprensiva.

Por otra parte, el DCB contempla procedimientos metodológicos adecuados -las actuales líneas metodológicas tampoco satisfacían a la mitad de los profesores- tomados de algunas de las fuentes del currículum: aprendizaje significativo.

Pero, al igual que sucedió en la historia reciente de los años setenta: las polémicas del movimiento progresista con los tradicionalistas de los "Libros Negros", existe el riesgo de que la metodología sugerida en el DCB -creemos que acertadamente-, magnificada por sectores radicales y dogmáticos, devenga un "movimiento" con su propio credo y adquiera un carácter sectario, donde primen eslóganes sin significado y un activismo a ultranza carente de sentido, y donde se comparta la creencia sobre lo que los educadores deben hacer, con la convicción de que todos han de comulgar con tal creencia, actitudes que contrastan con la postura de curiosidad y duda que debe guiar la investigación y desarrollo curriculares.

3.2. ORGANIZACIÓN Y APOYO A LOS CENTROS

Uno de los puntos, relacionado con la organización de los centros, más debatido y objeto de reivindicación en foros profesionales es la ratio alumno/profesor. En el curso 1990-91 y en el caso de Asturias esa relación estaba en 34,16 para BUP y 25,71 para FP, mientras que la

LOGSE ha fijado como objetivo el límite de 30 alumnos por aula (DELEGACIÓN DEL GOBIERNO, 1991).

Sin embargo, un 70% de los profesores no está satisfecho con esa ratio actual, siendo para los mismos fuente de problemas. El número ideal de alumnos por aula estaría entre 20 y 25 para el 40%, entre 15 y 20 para un 36% y menos de 15 para el 12%. En el estudio de Vera Vila (1988), un 57,5% se mostraba descontento y la exigencia, en cuanto a la ratio ideal, parece menor, estableciéndola en un tope máximo de 25 alumnos la mitad de los encuestados.

La fijación de una ratio ideal no superior a 20 alumnos postulada por el 48% de la muestra, o 25 como límite, no se justifica exclusivamente porque la actual origina ya graves problemas al profesorado, problemas que podrían ser coyunturales. Sucede que, teniendo presente los planteamientos de la reforma comprensiva, el mantenimiento de la ratio fijada como objetivo por la LOGSE hará inviable el desarrollo del curriculum con negativas repercusiones en la calidad de la enseñanza que la propia ley dice impulsar.

Como quiera que sea, la ratio ideal a la que apunta la mayoría del profesorado es una exigencia ineludible derivada de la reforma estructural promovida por el Gobierno Socialista. Y con ello no ponemos en duda que la ampliación de la escuela obligatoria hasta los 16 años responda al justo y legítimo principio comprensivo de ofrecer a todos los niños una enseñanza general y común, que dé a los alumnos procedentes de clases desfavorecidas, y a los de desarrollo tardía, igualdad de oportunidades de cara a su futuro académico y profesional.

Pero con esa ampliación de la obligatoriedad desaparece la doble titulación que, al término de la EGB, daba acceso al bachillerato y la formación profesional. Y la consecuencia inmediata serán clases de 30 alumnos, donde se acentuará también la heterogeneidad de aptitudes, intereses, motivaciones... con sujetos fronterizos, torpes, de capacidad media, superior y muy superior.

Esto implicará, obviamente, serias dificultades adicionales a la hora de adaptar el nuevo curriculum al desarrollo psicoevolutivo de los alumnos. Resultará entonces mucho más difícil impartir clase a un grupo de 30 sujetos con esa amplia gama de capacidades, motivaciones e intereses.

Estas implicaciones, junto a la tentación elitista y selectiva del sistema, que suele reproducir los valores de esta sociedad competitiva,

ha provocado que las escuelas comprensivas europeas -Gran Bretaña y Suecia especialmente, predecesoras de ese modelo- repitan muchos de los esquemas del anterior sistema, como respuesta a las tremendas dificultades que hubieron de afrontar, en abierta contradicción con los principios comprensivos.

Y no se objete que la LOGSE, previendo esas dificultades, anticipa la solución al proponer como estrategias de ajuste las adaptaciones curriculares, un espacio de optatividad creciente, diversificaciones curriculares y programas específicos de garantía social.

Las dos últimas significan sancionar legalmente la discriminación de los eternos perdedores, los alumnos menos favorecidos y de desarrollo más lento, a la vez que supone reconocer de antemano el fracaso del sistema.

El espacio de optatividad creciente, aparte de estar contemplado sólo en los dos últimos años de la secundaria obligatoria, para los más puristas del movimiento comprensivo sigue siendo una discriminación y, para los más realistas, es dudoso que tal medida sea la varita mágica que resuelva los complejos problemas de adecuación entre curriculum y desarrollo mental.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, con grupos de 30 alumnos muy heterogéneos, habría que preguntar cuántos se sienten capacitados y dispuestos. Con esas estrategias contaban también en sus textos legales otros países que han introducido en su sistema educativo la escuela comprensiva hace ya un cuarto de siglo.

Y sin embargo, ante las enormes dificultades de adaptación con grupos de ratio similar, tuvieron que recurrir a determinadas formas de *streaming* -distribución de grupos según capacidad- o de *setting* -agrupación flexible según rendimiento en cada materia-.

Con estos antecedentes, es fácil aventurar lo que puede suceder a corto plazo en los niveles secundarios del sistema educativo español.

En el tema de apoyos a los centros, la LOGSE asigna a la inspección educativa funciones que favorezcan la calidad y mejora de la enseñanza. Mas, para ejercer esas funciones, los inspectores tendrían que frecuentar los centros docentes. Pero, a tenor de las respuestas dadas por los encuestados, ese derecho de acceso apenas se ejerce, porque hasta un 85,5% afirma que su relación con los inspectores es nula -57,31%- o escasa -28,54%-.

Y, por las referencias bibliográficas de que disponemos, parece que la situación se repite también por otros países, como Bélgica:

"¿El inspector? No le conozco.

Cerca del 70% de los comentarios relativos a la inspección se orientan en el sentido de una ausencia total de contactos fructíferos con ella y además en el de una ineficacia total" (BREUSE, 1984, p. 153).

El comentario de la cita anterior es fiel reflejo de lo que sucede en Asturias, según la encuesta, y en otras provincias, como Málaga, donde el 91,7% de la muestra afirmaba mantener escasa o nula relación con los inspectores (VERA VILA, 1988).

Ante este panorama, por lo que se ha visto, no exclusivo del ámbito asturiano, sobran todos los comentarios. Mucho tendrán que cambiar las cosas y las personas para que se cumplan las funciones que la ley encomienda a la inspección educativa y ésta devenga un factor que favorece la calidad y mejora de la enseñanza.

3.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Este quizá sea uno de los puntos más relevantes en el marco de nuestro trabajo, por cuanto era objetivo prioritario del mismo sugerir alternativas de formación, que incidieran positivamente en la situación personal y profesional del profesorado, y así poder hacer frente a alguno de los aspectos más críticos de la práctica pedagógica.

Parece darse una correlación positiva entre el tiempo que dedica el profesor a las actividades complementarias no lectivas, el interés que éstas suscitan y las necesidades de formación que él mismo aprecia. Dicho de otro modo, tal como él se ve a sí mismo, en función del papel que él cree desempeñar, así juzgará posibles lagunas y necesidades de formación.

Concretando, la mayoría del profesorado se identifica a sí misma con el papel de instructor y no de educador u orientador. En consecuencia, estima que los esfuerzos de perfeccionamiento profesional habrán de dirigirse hacia aspectos y vías de carácter igualmente instructivos.

Así, por ejemplo, actividades específicas de esa dimensión instructiva de la enseñanza -programar, materiales de trabajo y didáctico, lecturas de actualización- llevan más tiempo e interesan bastante o mucho a un 70% del profesorado, mientras la relacionadas con la orientación a

padres y alumnos -dimensión educativa no instructiva- ocupan menos tiempo y juzga interesantes sólo un 55%.

Consiguientemente, se consideran más necesarios para la propia formación personal los cursos de psicología o pedagogía -57%- y los de actualización en la propia materia -56%- que los de sensibilización para un mejor conocimiento y orientación de los alumnos -47%- o los de entrenamiento en *técnicas de habilidades sociales o relaciones interpersonales* -33%-.

A la misma conclusión parece haberse llegado en otros estudios ya conocidos:

"Podría concluirse que todo lo que no atañe a lo *cognitivo*, es decir el *aspecto relacional*... se halla poco desarrollado en el marco de la formación..." (BREUSE, 1984, p. 161).

Estas conclusiones reflejan la situación que día a día palpamos en nuestros institutos: el profesor se siente y se ve a sí mismo como instructor de matemáticas, lengua, historia... porque eso fue lo que le enseñaron, para eso le han preparado y para eso siguen preparando en los centros universitarios. Y, ciertamente, para funcionar hace veinte años, con eso bastaba y sobraba.

Pero los cambios sociales acaecidos en las últimas décadas han convulsionado de tal manera la realidad de los centros y de las aulas que hoy no es posible seguir funcionando siendo mero instructor. Por eso, muchos no pueden entender que, aun siendo excelentes instructores, los resultados escolares no se correspondan frecuentemente con la competencia profesional específica.

Pero no debe sorprendernos esa renuencia de nuestros profesores a reconocer, asumir e integrar esa función educadora en su práctica docente, porque se está produciendo, en el marco de la educación (ESTEVE, 1987), lo que a nivel de toda la sociedad Toffler (1972) denomina el *shock del futuro*. Es la desorientación y estrés propio de toda persona obligada a un cambio repentino en un lapso de tiempo demasiado breve.

Entre los problemas de adaptación que este tipo de situaciones genera, sobresale, como elemento consustancial, la acumulación de contradicciones en el propio sistema educativo, contradicciones que también son subrayadas por los encuestados en otro apartado del cuestionario.

Los profesores viven el desconcierto ante el fracaso de sus propios alumnos, a pesar de su excelente preparación como enseñantes. Se les exige ser algo más que meros instructores, pero sólo se les ha preparado para esa instrucción y, lo que es más chocante, los planes futuros de formación permanente contemplan exclusivamente esa dimensión instructiva para el profesorado de a pie.

Por ello preguntábamos expresamente en el cuestionario a los profesores sobre sus necesidades de formación en técnicas de habilidades sociales o relaciones interpersonales, como variables determinantes -según investigaciones sobre eficacia docente- de aquella función educadora, tutorial y orientadora. La respuesta es ya conocida y también las razones de la tímida demanda en esa dirección.

No nos sorprenda, porque el desconcierto y desorientación es más imputable a la autoridad que, en el colmo de las contradicciones, reclama a nuestros profesores la dimensión educadora y ni siquiera prevé esa vía de formación.

En otro marco también relacional, el mundo de la empresa moderna lleva ya un largo camino recorrido por esa vía de las relaciones interpersonales, tanto a la hora de seleccionar su plantilla como en la promoción interna de la misma.

3.4. FUENTES DE MALESTAR O DE SATISFACCIÓN

Sobre las situaciones tensionantes existe una amplia bibliografía con trabajos realizados en diferentes ámbitos y desde distintas perspectivas, entre los que cabe destacar los conocidos estudios de Mills y Rogers (1954), Abraham (1974), Joseph (1975), Berger (1976), Esteve (1981; 1987).

Los resultados de nuestra investigación coinciden básicamente con los de esos y otros trabajos ya citados, si bien conviene matizar algunos aspectos que a veces diferencian unas situaciones de otras.

Entre las fuentes de satisfacción, hay que subrayar la propia actividad educativa en sí misma que, al margen de los condicionamientos en que se realiza, contribuye para una gran mayoría al desarrollo y enriquecimiento personal. Otro tanto habría que decir de las relaciones con los compañeros que son evaluadas satisfactoriamente por un 76%.

En estos aspectos, que para el profesorado asturiano resultan gratificantes, los datos de otras investigaciones no parecen tan definidos.

Sin duda que en Bélgica también hay "profesores felices" (BREUSE, 1984, p. 155), aunque sólo el 50% lo reconoce y allí las relaciones con los colegas tienden a ser más difíciles. Tal vez el hecho de que ese estudio se realizara sólo con debutantes, generalmente discriminados en situaciones laborales respecto de los veteranos, podría explicar esas diferencias.

Uno de los puntos más polémicos en este apartado es el de las relaciones con los alumnos por el actual clima de las aulas, especialmente conflictivo en los cursos de la secundaria obligatoria. Tanto los trabajos especializados como los medios de comunicación coinciden en subrayar esa situación tensionante provocada por actos de indisciplina, agresividad, vandalismo..., considerándola como la principal fuente de malestar (OIT, 1981; BIRD, 1981; BREUSE, 1984; GOSSELIN, 1984).

Sin embargo, la conflictividad de los centros españoles no aparece tan acusada como en otros países europeos o Estados Unidos, a juzgar por los resultados del nuestro y de otros estudios.

Efectivamente, para un 75% de nuestros profesores el contacto con los alumnos es enriquecedor, un 35% tiene dificultades para controlar el clima del aula, pero el mismo número confiesa haber logrado hacerse con la clase. Para un 43% los alumnos y el clima de las aulas son motivo de satisfacción y sólo para el 24% fuente de problemas.

Ahora bien, ciertamente para aquellos profesores que abandonarían la enseñanza -una tercera parte de la muestra-, caso de encontrar un trabajo digno, esa conflictividad resulta para la gran mayoría de ellos -60%- una razón importante que justificaría el posible abandono.

No menos optimista es el panorama en Málaga: "Las relaciones con los alumnos son satisfactorias para el 91'7% de los debutantes encuestados" (VERA VILA, 1988, p. 242), o en Valencia: "Las estimaciones más positivas en líneas generales están centradas en la "Relación Profesor-Alumno" altamente valorada en la mayor parte de las escalas; es ciertamente *atractiva, buena y autorrealizadora*, aunque algo *deteriorada* y fuente de condicionamiento" (MARTÍNEZ, 1984; p. 187).

Las causas de esas diferencias entre nuestro país y los europeos tal vez haya que atribuir las al hecho de que en estos países los cambios sociales con sus consecuencias se han producido con anterioridad y a ritmo más rápido.

La escuela comprensiva hace ya más de dos décadas que se implantó en Europa, y no cabe duda de que la mayor heterogeneidad de aptitudes, intereses y motivaciones es potencialmente fuente de conflicto.

En cuanto a las principales fuentes de tensión -retribuciones, prestigio social, acumulación de exigencias, contestación, contradicciones del sistema y escaso apoyo de la administración y sociedad-, las conclusiones de nuestro estudio coinciden, cuantitativa y cualitativamente, con los resultados de las revisiones bibliográficas efectuadas por otros autores (ESTEVE, 1987).

Sobre las conductas de inhibición y enfermedades supuestamente profesionales, como consecuencia del malestar docente, se están ocupando incluso los diarios españoles en los suplementos de educación, confirmando el carácter profesional y su mayor incidencia en las patologías de la voz y garganta, seguidas de las depresiones, aunque parece que históricamente nunca se ha demostrado la relación entre la enseñanza y los trastornos psíquicos (ABC DE LA EDUCACIÓN; 14-11-89; EL PAÍS-EDUCACIÓN, 7-3-89).

En otros países con mayores posibilidades de empleo, como Suecia, Francia e Inglaterra, es ya una realidad en la última década la deserción masiva, en busca de otros puestos de trabajo menos conflictivos y mejor remunerados, y el que no se cubran las plazas salidas a concurso por falta de aspirantes (OIT, 1981; LE MONDE DE L'EDUCATION, Enero de 1988; EL PAÍS-EDUCACIÓN, 25-10-88; ABC DE LA EDUCACIÓN, 12-9-89).

En España no se ha llegado a esos extremos porque no existen otras salidas. Pero es preocupante que una tercera parte del profesorado manifieste su intención de abandonar la enseñanza ante otras oportunidades.

Finalmente, una última reflexión sobre las dos fuentes de mayor malestar en el 75% de los enseñantes: las contradicciones del sistema educativo -algunas de las cuales ya fueron analizadas- y el escaso apoyo de la administración y de la propia sociedad a la actividad educativa.

Son dos síntomas muy alarmantes que reflejan fielmente el pensar y sentir de todos cuantos pasamos muchas horas de nuestra vida en los centros educativos. Son el diagnóstico certero de la desconfianza, de la falta de ilusión, del desencanto, en definitiva, del profundo abismo entre dos mundos divergentes, el "mando" en sus diversos escalones y la "tropa" de a pie.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1974) *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- BERGER, I. (1976) "Psicosociología de los enseñantes". En M. Debesse y G. Mialaret (1976) *Aspectos sociales de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BIRD, C. y otros (1981) *Dissaffected pupils*. Department of Government: Brunel University.
- BREUSE, E. (1984a) L'enseignant debutant. *Recherche en Education*, 29, Bruselas: Direction Generale de l'Organisation des Etudes.
- BREUSE, E. (1984b) "Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante". En J.M. Esteve y otros (1984) *Profesores en conflicto*, Madrid: Narcea.
- COCKROFT, W.H. (1982) *Mathematics Counts*. Londres: HMSO. (Informe COCKROFT: *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid: MEC.).
- DELEGACIÓN DE GOBIERNO (1991) *Equipamiento y Guía de la Administración Civil del Estado en Asturias*. Principado de Asturias.
- ESTEVE, J.M. (1981) "Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador". En *La calidad de la educación*. Madrid: C.S.I.F.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ESTEVE, J.M. (1988) "Los profesores felices". *El País-Educación*, 29-11-88.
- FERRANDIS TORRES, A. (1988) *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid: MEC-CIDE.
- GARCÍA CARRASCO, J. y VILLA SÁNCHEZ, A. (1984) "Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente". En J.M. Esteve y otros (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- GOSELIN, M.F. (1984) "Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional". En J.M. Esteve y otros (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- GUTIÉRREZ, R. (1984) *Piaget y el curriculum de ciencias*. Madrid: Narcea.
- JOSEPH, P. (1975) "Value conflict in Law. Focused Education: the problem of teacher anxiety". En *Social Education*, Vol. III, n° 39, p. 166.
- MARTÍNEZ, A. (1984) "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente". En J.M. Esteve y otros (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- MILLS, Q.B. y ROGERS, D. (1954) "Personal and professional problems of Elementary School teachers". En *Journal of Educational Research*, Vol. XLVIII, pp. 279 y ss.

- MOON, B. (1986) "Mitos y realidad en el control del curriculum: Dos decenios de reforma de las matemáticas de la escuela primaria en la Europa Occidental". En M. Galton y B. Moon (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- NAEP (National Assessment of Educational Progress) (1983) *The Third National Mathematics Assessment: Results, trends and issues*. Denver: Comisión de Educación de los Estados Unidos.
- OIT (1981) *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Ginebra: Bureau International du Travail.
- SÁNCHEZ SALOR, S. (1989) *Investigación evaluativa del actual sistema de enseñanza en bachillerato y posibles alternativas experimentales*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
- SÁNCHEZ SALOR, S. (1990) *Tutoría, interacción didáctica y eficacia docente*. Ponencia presentada en "Los Encuentros del Cantábrico sobre Orientación Educativa", Llanes (Asturias).
- SHAYER, M. y ADEY, P. (1984) *La ciencia de enseñar ciencias*. Madrid: Narcea.
- TOFFLER, A. (1972) *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- VERA VILA, J. (1988) *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

CURRICULUM PARA EL SIGLO XXI: HACIA LA FORMACIÓN DE UN PROFESIONAL QUE PIENSA, DESCUBRE SU MUNDO Y TRANSFORMA SU REALIDAD

TITO QUIRÓS y KEMLY JIMÉNEZ *

"Cuando en cualquier ciencia no haya puntos de vista opuestos, entonces esta ciencia se dirige al cementerio".

P.L. Kapitsa

En diversos momentos hemos señalado la necesidad de reflexionar sobre el curriculum adecuado para el próximo siglo, no como mera especulación o ejercicio creativo, o como escape al temor que genera en muchos la nueva centuria, sino como responsabilidad intrínseca de finales del Siglo XX.

Así mismo, decíamos que *el método será el contenido*, en el sentido de que, en los diversos niveles de la educación, y particularmente en la educación superior, deberá prestarse especial atención al desarrollo de actitudes, valores, destrezas y formas de hacer y de pensar los hombres del mañana. Porque éstos vivirán en un mundo muy diferentes, muy automatizado, donde quizás se corra el peligro de ser una máquina más al perder su *humanidad*; un mundo para el que tal vez deberíamos plantearnos, por ejemplo, que el libro será sustituido por el vídeo, o el profesor por la computadora, el robot u otra máquina más compleja. Los indicadores de esta amenaza, sobran desde ahora.

Hay también aspectos trascendentales, que nos plantean la necesidad de formar hombres capaces de dar respuestas a las demandas del desarrollo y la supervivencia de nuestros países a partir de tal potencial

* TITO QUIRÓS R. y KEMLY JIMÉNEZ F. son Profesores del Departamento de Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

científico que poseen. Para ello es preciso, entre otras cosas, lograr una definición clara, congruente con una concepción de ciencia desde una perspectiva integral y global de una política científica nacional, acorde, a su vez con una concepción de ciencia con visión humanista.

I. ALGUNAS PREMISAS BÁSICAS

Para dar mayor claridad a nuestra reflexión, debemos partir de algunas premisas básicas, que apoyen nuestra propuesta:

1. La educación superior juega un papel central en la formación del potencial científico del país, y en ella al docente le corresponde un papel de suma importancia.

El desarrollo científico y tecnológico de la época, se conoce, transmite, aplica, difunde, reproduce, transforma y recrea universalmente y en forma significativa, dentro de la educación superior.

El desarrollo de la actividad científica en el mundo de hoy, guarda una estrecha relación con la docencia superior. Puede decirse que ella representa un escalón a nivel primario de aquélla y condiciona en un inicio su calidad, su ritmo de desarrollo y la amplitud de sus horizontes. Además, la docencia superior resulta, a su vez, estimulada por el nivel y las características del desarrollo científico, aunque -desde el punto de vista del surgimiento de éste- la interacción depende de aquella. (Machado, 88, 24).

En el caso concreto de nuestro país, es preciso analizar -en otro momento y con especial detenimiento- esta situación. Sin embargo, todo parece indicar que las condiciones actuales de la educación superior, limitan cada vez más el desarrollo del potencial científico nacional, que no parece haber superado aún su fase inicial, ni su marco de ciencia *pura y exacta*.

2. El desarrollo del potencial científico y tecnológico, debe estar vinculado a la solución de las necesidades socioeconómicas objetivas globales de la sociedad.

El estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica, en su artículo 3 se refiere a esta premisa, cuando indica que *El propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la*

sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. (U.C.R., 84. 6).

Más adelante, ese mismo cuerpo jurídico, insiste en esa responsabilidad de relación entre el desarrollo científico y las necesidades del contexto social, en el artículo 6., incisos a), b), ch), d) y h) *Son funciones de la Universidad: a) Contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y la técnica, reafirmando su interrelación y aplicándolas al conocimiento de la realidad costarricense. b) Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como evitar la indebida explotación de los recursos del país... ch) Impulsar y desarrollar la enseñanza y la investigación de alto nivel. d) Formar un personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las ciencias, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema de educación costarricense. h) Formar profesionales en todos los campos del saber capaces de transformar, provechosamente para el país, las fuerzas productivas de la sociedad costarricense y de crear conciencia crítica en torno a los problemas de la dependencia y el subdesarrollo. (U.C.R., 84. 6).*

Aunque de suma importancia esta consideración de la Universidad, no es suficiente, mientras en niveles más globales, se carezca de políticas nacionales que estimulen el desarrollo científico y tecnológico. Sabemos bien que no bastan las declaraciones de principios, si su aplicación está limitada por prácticas contradictorias e intereses ajenos al verdadero desarrollo, o por falta real de recursos humanos, materiales o técnicos. En esta relación del potencial científico con la práctica social concreta, encontramos las dos *categorías operativas* propuestas por Machado: los obstáculos al desarrollo y las necesidades del desarrollo, categorías estrechamente vinculadas e intrínsecamente unidas.

Los obstáculos al desarrollo *son las dificultades provenientes directamente del medio natural, externas al propio sujeto social del cual forma parte el potencial científico* (Machado, 88. 28).

El desconocimiento de las necesidades y la incapacidad para conocer la realidad objetiva, con sus demandas reales, es un obstáculo para el desarrollo.

Las necesidades para el desarrollo son *las que se derivan... de las relaciones del sujeto con el medio natural propiamente dicho que expresan, ante todo, el grado de las limitaciones objetivas que mantienen nuestra capacidad de transformación del medio en niveles inferiores, o simplemente por debajo de las exigencias del desarrollo social* (Machado, 88. 28).

Como importante obstáculo y necesidad, señalamos para nuestro país, la falta de una política científica nacional, acorde con las demandas y características propias de nuestra realidad y de nuestra nacionalidad.

Alguien podría objetar que la existencia de un Ministerio de Ciencia y Tecnología, así como un Consejo Nacional de Investigación en Ciencia y Tecnología (CONICIT), indican que sí hay políticas nacionales en este campo. Sin embargo, para nosotros, debe ser algo diferente a lo que existe desperdigado y atomizado con categorías valorativas de ciencias de primero o de segundo grado, menospreciando así el humanismo, el arte y el quehacer cotidiano del hombre en su relación con la naturaleza.

Para nadie es un secreto, que las políticas generales en nuestro país, tienen un clara y fuerte dependencia exterior y que responden a necesidades de grupos de poder y a situaciones muy coyunturales. Basta recordar algunas políticas de *desarrollo* de los últimos años, para ilustrar lo que decimos: el desarrollo de la maquila, como política industrial para llenar necesidades de mano de obra barata para grupos externos; la agricultura de cambio, que atenta contra la soberanía alimentaria de nuestro pueblo; las pautas para el apoyo financiero a los programas de granos básicos, cuyo ejemplo claro es la ley FODEA; las actuales políticas de salud, que no cubren las necesidades mínimas de la población nacional, y más bien provocan el regreso de enfermedades ya hace algunos años desplazadas; el desfinanciamiento de la educación superior, que atenta contra el desarrollo integral y necesario del que venimos hablando, etc.

3. Otra premisa importante es que el docente debe estar capacitado para la investigación, no vista como investigación en sí misma, sino como respuesta a las necesidades de desarrollo del conocimiento

científico como aporte para resolver, a su vez, las necesidades de la producción.

En este sentido, consideramos que es importante darle al postgrado un carácter diferente al que ha tenido hasta ahora: debe orientarse hacia la formación armónica e integral de los investigadores y de los docentes como investigadores. Debemos recordar que *el ejercicio de la docencia en el nivel superior significa el dominio de dos profesiones distintas: una, la profesión original o de base -sea ingeniero, economista, etc.- y otra, cualitativamente distinta, la de pedagogo de la docencia superior, que exige una cantidad de conocimientos y experiencia mayor, incluso, que la que demanda la profesión original. Entre las ramas de conocimiento principales que deben intervenir en la adquisición de esta segunda profesión, se hallan los de esta especialidad: política científica y técnicas del trabajo de investigación, que debe ocupar un lugar priorizado* (Machado, 88. 35).

4. El desarrollo científico debe ser pensado de cara al futuro, y abarcar los graves problemas actuales que afronta la sociedad de hoy.

Es preciso romper con la frecuente costumbre de buscar conocimientos por un simple afán de perfeccionamiento y satisfacción personal, como acumulación de saberes que no aportan nada a la realidad ni a las necesidades objetivas de la sociedad. Ahora más que nunca, los problemas actuales requieren no sólo una actitud de búsqueda comprometida para su solución, sino que imponen también la urgencia de mayor trabajo multi, inter y transdisciplinario, que supere la especialidad aislada y la parcialización del saber y del conocimiento. Este *cientificismo* puede enmarcarse peligrosamente como verdadera actitud científica, que es la que debe desarrollar fundamentalmente la educación superior en sus niveles de grado y de postgrado.

5. Dada la cantidad de información, como consecuencia de la explosión del conocimiento científico y tecnológico, el énfasis de la formación en la educación superior, debe estar en el método para apropiarse y sistematizar lo nuevo que existe y lo nuevo que vendrá.

Vemos ya que no es suficiente la lectura, sino que se hace necesario el uso de otros lenguajes que ayuden a sintetizar, a sistematizar, a interpretar, a expresar toda la información. Hoy no sólo están los libros, las revistas, o el material impreso clásico, sino que debemos dominar

nuevos materiales audiovisuales y nuevas y cada vez más sofisticadas redes de informática.

No basta, incluso, conocer lo que hoy existe, sino que es obligatorio también adquirir una actitud científica que facilite la búsqueda, el descubrimiento de todo lo que ofrece el desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Pero que también permita al hombre ser capaz de aportar, de transformar, de replantear su propio mundo.

II. NUEVOS ENFOQUES DE LA DOCENCIA SUPERIOR

El docente universitario debe poseer una formación integral, general y profunda en un campo específico del conocimiento y una formación sólida en investigación, que le permitirá así estar formado como investigador en su campo específico.

Pero además de esto, el docente debe tener dominio del método para la enseñanza de la investigación, para el desarrollo de una actitud científica de sus alumnos. Esto es, formación pedagógica adecuada, orientada hacia el desarrollo de un espíritu científico en los estudiantes. Debemos precisar que, en este sentido, es necesario impulsar y tal vez crear una didáctica para la investigación, lo que supone un nuevo reto en la formación integral de los docentes de la educación superior. Reto que se extiende tanto a los formadores de los futuros profesionales, como a las escuelas e instancias de capacitación de los educadores.

Un tercer aspecto que es preciso tomar en cuenta cuando caracterizamos al nuevo docente, es el de la formación socio-institucional, la cual incluiría formación interdisciplinaria y conocimiento profundo de la teoría de la Universidad y su inserción en la realidad nacional.

En la nueva situación que planteamos, hay un cambio importante de eje en el proceso educativo: el docente no es más el transmisor del conocimiento y el hacedor de investigaciones. Es el formador de investigadores, el responsable de desarrollar el espíritu científico en los hombres del mañana.

Existe un consenso bastante generalizado en las universidades de hoy acerca de las funciones actuales del docente. Este ha dejado de ser el transmisor de información para convertirse en el organizador del trabajo intelectual de sus alumnos: enseñarlos a procesar la información, a

interpretarla, analizarla y reflexionar sobre ella. Es, como dicha Machado (88, 173) *enseñar a pensar para saber*.

Al plantearse al docente universitario nuevas funciones, es necesario señalar también lo siguiente:

- a. Por un lado, tenemos la función universal -aún vigente- de la Universidad, cual es la de transmisión del conocimiento a partir del desarrollo científico y tecnológico en los niveles correspondientes de grado y de postgrado en la educación formal. El medio para hacerlo, es la Docencia Superior. El sistema universitario mantiene así su función difusora y reproductora del conocimiento. Sin embargo, el desarrollo científico y tecnológico actual, y su relación necesaria con las demandas, características y requerimientos de la sociedad, hacen que cada vez más se oriente hacia la descentralización de las funciones y del curriculum.
- b. Por otra parte, el papel que le cabe al docente universitario en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en el mundo contemporáneo, es el de intermediario entre el conocimiento (estructura conceptual) y el estudiante (estructura cognoscitiva), a través de una determinada estructura metodológica (Esquema 1).



Esquema -1-

III. NUEVA CONCEPCIÓN CURRICULAR

A partir de lo anterior, vemos claramente que el curriculum deberá ser concebido en forma diferente a la concepción actual. Los planes de estudio, no pueden ser organizados como hasta ahora: materias desligadas entre sí, ordenadas en largas listas de contenidos, sin instancias o momentos de integración y construcción del conocimiento.

Sin que signifique "la" solución, deseamos plantear como viable y necesaria una organización curricular a partir de "*problemas*" (enseñanza problemática?), "*necesidades sentidas y necesidades reales*" y otras situaciones similares.

Por otra parte, creemos que debe también superarse la actual concepción de "*cátedras*", transformándolas en verdaderos equipos interdisciplinarios (como paso previo a la trasdisciplinariedad), en los cuales se genere, se organice y se transforme el conocimiento. Es en esta instancia donde queda demostrado que "*El investigador que no está preparado para enfrentar las objeciones a sus ideas y defender sus resultados, debe decidir a tiempo dedicarse a otra cosa*" (Machado, 88, 59).

Por otra parte, el curriculum deberá garantizar también una combinación adecuada de formación básica general y especialización, acorde con la realidad científico-tecnológica que tiende a aumentar la necesidad y la importancia de la formación humanística.

Así mismo, deberá darle prioridad a la enseñanza de la investigación. En este aspecto, se requiere una atención esencial al desarrollo de ciertos rasgos esenciales en la formación de los propios docentes, ya que se establece una relación dialéctica clara entre ellos y sus alumnos. Fundamentalmente en los últimos años, en que los profesores vienen a ser los recientes egresados, cuyo cambio de estatus no garantiza su capacidad para "*enseñar a investigar*".

IV. DESARROLLO DE LA ACTITUD CIENTÍFICA EN LOS EGRESADOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hemos venido insistiendo en la importancia de desarrollar en los estudiantes una nueva actitud, que supone asimismo una nueva estructura de valores y una nueva forma de hacer ciencia. Esto supone, desde

luego, mayor formación de quienes tienen la responsabilidad de orientarlos.

Esta mentalidad científica es un problema de planificación de la formación total de los hombres para el siglo XXI, es una responsabilidad de todos los niveles de la educación, pero muy particularmente en la educación superior.

CONCEPTO DE CIENCIA

Hemos señalado insistentemente el imperativo de formación de una actitud científica. Para comprender este concepto, es preciso tomar como punto de partida una concepción clara de lo que entendemos por CIENCIA. Para nosotros, es ante todo un fenómeno social, ubicado en tiempo y en espacio, es decir tiene fecha y lugar; posee una sistematización de los conocimientos y un instrumental técnico metodológico que utiliza regularmente. Podemos decir con Pavlov que *"La ciencia es ciencia sólo en tanto y en la medida en que es una unidad del sistema (conceptos, categorías, leyes) y del método de conocimiento de un objeto dado o de un aspecto de la realidad dado. La ciencia es una unidad dialéctica entre 1) el sistema de conceptos, categorías, leyes, etc.; 2) el método de conocimiento y 3) la ligazón con la práctica, como punto inicial, fin supremo y criterio de conocimiento"* (Pavlov, 49, 202).

De lo anterior, podemos concebir a la ciencia desde diversas perspectivas:

1. La ciencia es un fenómeno social, vinculado al desarrollo de las instituciones especialmente destinadas para el trabajo científico. El investigador aislado, es cada vez más ajeno al desarrollo actual de la ciencia, donde se está produciendo una estrecha interacción entre los intereses individuales, el investigador y las exigencias del desarrollo social.
2. La ciencia es un proceso de trabajo y actividad especializada. Esta característica plantea la necesidad de replantear los vínculos entre la formación general y la formación particular, así como la importancia cada vez mayor del trabajo en verdaderos equipos

interdisciplinarios, que permitan lograr la visión de totalidad del fenómeno estudiado.

3. La ciencia requiere del conocimiento teórico como elemento esencial de explicación.

Es importante señalar este aspecto, por cuanto muchas veces, al darse validez a la práctica como criterio de verdad de la teoría, se cae en el error de darle carácter "*científico*" a la descripción de hechos empíricos o a resultados inmediatos, sin valoración teórica o conceptual.

Las deficiencias en el sustento conceptual, puede invalidar un buen trabajo práctico.

Es importante señalar aquí el frecuente error que se encuentra en muchos planes de estudio de la educación superior, en los cuales no existe preocupación por lograr que los estudiantes, a través de su carrera, vayan conformando su estructura cognoscitiva acorde con las demandas de su profesión. Esto hace que se pierdan las bases y las explicaciones científicas a los problemas y fenómenos concretos del quehacer profesional.

4. El trabajo científico guarda estrecha relación con los problemas ideológicos y filosóficos.

Mucho se ha discutido al respecto. No podemos negar el carácter ideológico del quehacer del hombre. Siempre hay una concepción de mundo y una intencionalidad en lo que hace y en cómo y por qué actúa o no actúa. La ciencia no está exenta de ello. Lo importante es mantener una actitud seria y responsable frente a los demás y consigo mismo.

5. El conocimiento científico es parte del trabajo global de la sociedad. Esto nos lleva a recordar lo que señalábamos anteriormente, con relación a la importancia de una política nacional de ciencia y tecnología, entendida como los principios, las instituciones sociales y las actividades prácticas que garantizan el logro de los objetivos socio-económicos de la ciencia en una sociedad concreta.

Convencionalmente se aceptan dos grandes categorías de investigaciones: las fundamentales o de las ciencias puras, y las aplicadas o de desarrollo. Ambas investigaciones aportan globalmente conocimiento científico, sin que podamos señalar cuál de ellas es la más importante en cada momento y en cada lugar.

V. CARACTERÍSTICAS DE UNA MENTALIDAD CIENTÍFICA

De lo que hemos venido diciendo, puede desprenderse ya lo que queremos decir con mentalidad científica. Sin embargo, para mayor precisión vamos a señalar algunas de sus características.

1. Actitud de vinculación con la realidad, que permita comprender claramente el problema y su vinculación con otros problemas.
2. Identificación personal con la tarea, que supone una relación continua, relativamente intensa con el objeto de investigación. No es improvisación.
3. Capacidad y condiciones para la concentración, la atención y la organización del trabajo. Esto supone un adecuado equilibrio y estabilidad emocionales.
4. Relación personal del investigador con la práctica social concreta, que se da cuando el investigador se incorpora conscientemente a la producción o a otras esferas de la práctica social, donde confronta los resultados de su trabajo.
5. Claridad y sencillez en el uso de métodos y técnicas de investigación. Al respecto, deben considerarse dos momentos: el primero, es un proceso de trabajo mental, que supone razonar, reflexionar, analizar, sintetizar; el segundo, es la técnica expositiva de los resultados. Ambos momentos deben caracterizarse por su simplicidad y sencillez.
6. Capacidad de discusión, con dominio de las técnicas de argumentación lógica y de conducción de la demostración y la refutación, que aseguran niveles aceptables de eficiencia.
7. Desarrollo del pensamiento heurístico, que reconoce el carácter activo y creador del proceso didáctico, y que permite el desarrollo armónico de las cualidades intelectuales, estéticas, actitudinales y perceptuales del perfil académico-profesional (Quirós, 91, 6).

VI. PALABRAS FINALES, Y A MANERA DE PROPUESTA

Finalmente, es importante enfatizar que todo lo anteriormente señalado, ha sido producto de un proceso de reflexión y de práctica colectiva, que nos ha llevado a considerar la necesidad de cambios

importantes que suponen el devenir histórico de un mundo que cambia vertiginosamente y que demanda transformaciones permanentes, muchas veces violentas. Para algunos, la formación universitaria debe procurar ya no "*asimilar una profesión*", sino "*prepararse para asimilar profesiones*". Por esto, debemos tratar de enseñar actitudes, nuevos valores, comportamientos cuyas características más fuertes sean la versatilidad y la capacidad de adaptación, la búsqueda de la verdad y la respuesta a las necesidades del mundo contemporáneo. Un docente y un graduado que se adelanten a su época.

Con Machado, afirmamos que debemos propiciar que los jóvenes formados en las universidades adquieran por lo menos "*disposición a tomar contacto con problemas difíciles, autocrítica ante su trabajo y crítica equilibrada ante el de los demás; seguridad y presencia de ánimo en la defensa de los resultados obtenidos; humildad y sentido de sus propias limitaciones, sin olvidar por un momento lo poco que representa un individuo por capaz que sea, si está aislado de su contexto social; capacidad de orientación hacia los verdaderos problemas de su esfera de trabajo y habilidad para transmitirlos a la práctica cuando sea el caso*" (Machado, 88, 178).

Confirmamos que la educación superior juega un papel trascendental en la formación de los hombres del mañana. Debe romper con sus formas tradicionales de concebir la educación, el aprendizaje y la enseñanza. Debe orientarse a la formación del hombre para poder ser en la búsqueda de un trascender (Zavala, 72, 10). Para lograrlo, debe conocer su mundo, su evolución, su desarrollo y su devenir. De allí la importancia que damos a la investigación, como forma didáctica general y como contenido mismo del proceso. Señalamos también que es preciso buscar una organización interdisciplinaria que garantice la visión de totalidad del conocimiento y de la práctica y que tome en cuenta cómo el hombre va avanzando por niveles en el descubrimiento del mundo, negando permanentemente en la práctica, la teoría.

Siguiendo este planteamiento y haciendo énfasis en que sólo es una propuesta para generar la discusión, creemos que la organización curricular, alrededor de la investigación ("*para aprender a investigar, investigando*") puede darse en tres niveles:

1. Un primer nivel, que proporciona las herramientas básicas de la investigación, con resultados previstos y con absoluta dirección del

docente, quien fija las responsabilidades, los métodos y los alcances de la investigación.

2. El segundo nivel se caracteriza por el rol y responsabilidad del estudiante, que asume las tareas de investigador, con la asesoría y la orientación del docente.
3. Finalmente, en el último nivel, el estudiante asume plenamente la responsabilidad como investigador. Esta etapa puede identificarse con el trabajo de graduación o el trabajo en instituciones propias de investigación.

En todo momento deben ser considerados los procesos de comunicación, y el desarrollo de las técnicas y de la teoría, que conforman áreas importantes del desarrollo del hombre. Y en el siglo XXI, el hombre continuará existiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- FURLÁN ALFREDO, J. et al. (1989) *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM, México: Iztacala.
- MACHADO BERMÚDEZ, R.J. (1988) *Cómo se forma un investigador*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- QUIRÓS, T. (1991) *Análisis didáctico de la enseñanza*. Mimeografiado. Universidad de Costa Rica: Dpto. de Docencia Universitaria.
- SEQUEIRA RODRÍGUEZ, A. (1991) *Perspectivas curriculares para el siglo XXI*. Ponencia. Mimeografiada. Universidad de Costa Rica.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO (1980) *Nuevas Alternativas para la Formación de Profesionales en el Área de Humanidades*. México: Escuela de Ciencias Sociales. Chilpancingo.
- UNIVERSIDAD DE COSTA RICA (1984) *Estatuto Orgánico*. Universidad de Costa Rica: Oficina de Publicaciones.
- ZAVALA, M.T. (1974) *Organización teórica de la ciencia humana*. Buenos Aires: Editorial ECRO.

PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EMPLEO APOYADO Y VALORACIÓN DE SU CALIDAD

SHEILA BENAVENTE MIRANDA*

RESUMEN

La pregunta de cómo se ha abordado la inserción laboral de los discapacitados, ha recibido pocas respuestas. Tradicionalmente eran también pocas las alternativas existentes distintas de los centros ocupacionales y talleres de trabajo protegido. Sin embargo, recientes avances de las investigaciones en rehabilitación profesional han hecho posible el surgimiento en EEUU de una nueva opción: el EMPLEO APOYADO (EA) o EMPLEO COMPETITIVO APOYADO (ECA).

Los programas de apoyo al empleo competitivo ofrecen a los discapacitados graves la oportunidad de integrarse en la comunidad mediante el desempeño de un trabajo real y la interacción continuada con personas sin discapacidad. Apoyo indefinido al trabajador discapacitado será la nota distintiva de los programas que serán presentados en este artículo, y la valoración de la calidad de los mismo una necesidad en la medición de su éxito. Esto se abordará desde tres puntos de vista: organizacional, criterios-objetivos y resultados.

El análisis del supuesto efecto positivo del empleo competitivo estaría incompleto sin considerar el nivel de "calidad de vida" del individuo.

Después de esto debería ser posible responder a una pregunta final: ¿son los servicios ofrecidos por los programas de empleo apoyado una válida opción para que los discapacitados graves se conviertan en parte activa e integrada de la sociedad?

PALABRAS CLAVE

Empleo
Integración Comunitaria

Valoración de Programas
Calidad de Vida

* SHEILA BENAVENTE MIRANDA es Licenciada en Psicología y en Pedagogía.

1. INTRODUCCIÓN

El interés creciente en España dado a la rehabilitación profesional no se ve traducido en una puesta en práctica de programas profesionales y de formación de cara a la tan pretendida y poco atendida cuestión de la integración socio-laboral de los discapacitados.

Recogiendo la clasificación que la Organización Mundial de la Salud elaboró sobre las consecuencias de la enfermedad (O.M.S., 1980), traducida al castellano por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO, 1983), se hablará de discapacidad para referirse a una dificultad funcional que el individuo sufre como consecuencia de una deficiencia, definida como lesión orgánica (aunque en algunos casos puede ser también funcional). Cuando se hace referencia a las desventajas que la deficiencia o discapacidad originan en el individuo en su relación con el entorno social se hablará de minusvalía.

Considerando en muchos casos imposible eliminar la causa orgánica que acompaña a la deficiencia, el esfuerzo mayor del proceso de rehabilitación se centrará en las discapacidades de muy diverso tipo como medio de prevenir una minusvalía consecuente. Sería este objetivo de prevención la primera parte del objetivo total de lo que se llama integración socio-comunitaria. Esta importancia se pone aún más de relieve si atendemos a las estadísticas que nos dicen que un 6% del total de la población española manifiestan tener alguna minusvalía, bien de orientación, de independencia física, de movilidad, de ocupación, de integración social, y/o de insuficiencia económica.

Una segunda parte correspondería al logro real de dicha integración mediante la elaboración y aplicación de programas de rehabilitación tendentes a la adquisición de habilidades profesionales para la incorporación del discapacitado en la vida productiva dentro de la sociedad.

Se estima pues que será una formación profesional la que conducirá a una plena integración laboral del individuo, como requisito imprescindible para una posterior integración comunitaria. Sólo de esta forma se podrá concretizar el principio de normalización tantas veces malinterpretado al pretender ser una copia del modelo de la población "normal".

Esta formación profesional poseerá un carácter multidimensional superando así los tradicionales aprendizajes académicos como objeto

fundamental de la Educación Especial, para abordar sistemáticamente el entrenamiento en un amplio espectro de conductas como son las específicamente profesionales, otras relativas al trabajo, conductas de autoayuda, independencia personal, transporte, comunicación, etc., así como el entrenamiento de habilidades de ocio y tiempo libre, manejo de dinero, higiene personal, habilidades interpersonales, etc., lo que completaría una "adaptación social adecuada a la comunidad" (Verdugo y Carrobles, 1988).

Estos programas de entrenamiento corresponderían al segundo factor que Cobb (1972) ha señalado como decisivo en el éxito/fracaso de la adaptación social adulta del deficiente mental, junto con un primero, características individuales, y un tercero, contextos sociales.

Teniendo en cuenta estas tres variables y el estudio de que han sido objeto en diversas investigaciones (Wolfensberger, 1967; Brolin, 1976; Cobb, 1972), se puede afirmar con Verdugo y Carrobles (1988) que no es el déficit intelectual o físico por sí mismo el que origina la no integración laboral y por ende, la inadaptación social, sino la "carencia de oportunidades apropiadas" a nivel de intervenciones ambientales y manipulación de contextos sociales (familiar, escolar, laboral, etc.).

En un primer intento de proporcionar, tanto a deficientes mentales como discapacitados físicos, tales oportunidades apropiadas se crearon los llamados "sheltered workshops", es decir, centros de trabajo protegido, donde los individuos realizan un trabajo remunerado a la vez que reciben una formación profesional de acuerdo con sus características personales. Shalock, McGaughey y Kiernan (1989) definen este tipo de trabajo como aquél en el que "el salario obtenido es inferior al mínimo establecido" (p. 80).

A pesar del éxito que estos centros han tenido en EE.UU. durante los años 70 y 80 con la operacionalización de los objetivos profesionales propuestos, y a pesar del carácter de innovación que aún tienen en otros países como España, se ha ido perfilando en los últimos años una nueva corriente de aplicación de los principios de integración socio-laboral que trata de superar las críticas de segregacionismo a que están siendo sometidos tantos centros ocupacionales como talleres protegidos, siendo éstos una continuación, cuando no una sustitución, de aquéllos. Son los programas de Empleo Apoyado (Supported Employment Programs) que están siendo ya aplicados y validados en todo el territorio norteamericano y que serán el objeto de estudio del presente trabajo.

La presentación de las características y modelos de estos programas, junto con la descripción del proceso de actuación, deberá conducir inevitablemente al análisis del estado actual de las investigaciones sobre la calidad de estos programas y experiencias de trabajo. Ello nos permitirá, finalmente, satisfacer la necesidad que hay de validar dichos programas y evaluar sus resultados en un global intento de medir la calidad de vida de los individuos.

2. UNA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE EMPLEO APOYADO (EA)

El EA representa un intento de integrar individuos con discapacidades graves en situaciones de trabajo competitivo. Por ello el nombre genérico de "Empleo Competitivo" o "competitive employment" a veces utilizado (Kregel, Hill y Banks, 1988). Shalock, McGaughey y Kiernan (1989) diferencian el empleo apoyado del competitivo según el salario sea superior o inferior al mínimo establecido. En el concepto de empleo apoyado se entiende que, al margen de estas diferencias, todo empleo apoyado implica la existencia de un empleo competitivo pero no viceversa.

El EA es la respuesta concreta ante la búsqueda de alternativas a la rehabilitación basada en los centros (facility-based rehabilitation). Con el énfasis puesto en el trabajo competitivo surge un movimiento social que favorecerá la integración comunitaria de todos los individuos con discapacidades (Wolfensberger, Nirge, Olshansky y Ross, 1972; Flynn y Nitsh, 1980; Wehman, 1988). Este movimiento comienza en los años 70 y continua hoy favoreciendo servicios que capacitarán a los más gravemente discapacitados para que alcancen el máximo grado de autonomía e independencia posible (Rush, 1986; Vogelsberg, Ashe y Williams, 1986; Wehman, 1981).

Desde 1980 hasta 1985 programas en Washington, Wisconsin, Virginia, Vermont, Illinois y Oregon demostraron el potencial del trabajo "real" en la comunidad (integrated community-based programs) para los discapacitados graves.

Estos programas han favorecido oportunidades de trabajo para aquellos sujetos que no se habían beneficiado previamente de los tradicionales servicios de rehabilitación tales como centros especiales de

empleo, talleres protegidos, centros de actividades programadas, etc. Estas y otras personas nunca serían capaces de lograr un empleo competitivo bajo las condiciones normales del sistema de trabajo.

Los servicios incluidos en el modelo de EA han aumentado enormemente en los últimos años debido a la creciente conciencia sobre su beneficio para los individuos implicados y para la sociedad (Hill, Wehman, Kregel, Banks y Metzler, 1987; Mank, Rhodes y Bellamy, 1986; Wehman, 1986) y a la sustancial inversión en la expansión de estos programas en todo EE.UU. (Federal Register, 1987).

Las definiciones de EA se encuentran en varios textos federales desde la inicial definición en las regulaciones de la Office of Special Education y Rehabilitation Services en 1984. Más tarde, EA se incluyó en el título VII(c) del Rehabilitation Act Amendments en 1986 por primera vez como un principal objetivo de rehabilitación. Aquí se define EA como "... trabajo competitivo e integrado para individuos para los cuales el empleo competitivo remunerado no había tenido lugar... servicios proveerán (pero no limitados a) monitores de trabajo profesionales, entrenamiento en el lugar de trabajo, técnicas de mejora del trabajo, servicios de seguimiento y apoyo..." (p. 8911).

Las regulaciones federales del 14 de Agosto de 1987 incluyen tres elementos en la definición de EA: trabajo competitivo, lugares integrados de trabajo y servicios de apoyo continuado.

- a) El trabajo o Empleo Competitivo es definido como aquél realizado en la comunidad a tiempo completo o parcial, con un promedio mínimo de 20 horas por semana y cuyo sueldo y beneficios será igual a los recibidos por otros trabajadores en el mismo empleo (de acuerdo con el Fair Labor Standars Act). Por tanto, la principal característica del trabajo competitivo residirá en que es remunerado.
- b) La Integración ha sido definida por la ley federal de 1987 como la interacción entre un grupo no superior a 8 personas con discapacidades y otros trabajadores sin discapacidades en el mismo lugar de trabajo o inmediata vecindad. Esta regulación, a pesar de las controversias que ha levantado (NARF, National Association of Rehabilitation Facilities, 1990; Wehman, 1988), está lejos de los segregadores centros de trabajo protegido y programas de día los cuales mantienen recluidos a la mayoría de los deficientes físicos y mentales (Lagomarcino, 1988).

- c) EA existe sólo cuando se da Apoyo Continuo. En contraste con el "apoyo a tiempo limitado" (propio del empleo transaccional entre talleres protegidos y empleo competitivo) que puede durar pocos meses, no más de 18, el apoyo continuo se extiende durante el tiempo que el sujeto esté trabajando. Fondos públicos son necesarios para ello: las agencias de rehabilitación profesional proveerán la subvención inicial del caso, y otras agencias locales o fuentes estatales el seguimiento a largo plazo. Serán después unos agentes especialistas quienes diseñarán las actividades concretas para medir el progreso del sujeto en el desempeño del trabajo.



Un esquema sintético de las principales características de los programas de EA sería como sigue (Wehmann, Moon, Everson, Wood y Barcus, 1988):

Beneficio económico para la sociedad	alto
Coste económico para la sociedad	limitado a largo plazo
Beneficios	equivalentes a los demás
Integración	moderada-alta
Entrenamiento en el lugar de trabajo	intensivo
Colocación	selectiva
Servicios post-colocación	seguimiento continuado
Provisión de servicios	continuada
Localización de servicios	comunidad
Ratio staff/cliente	1 staff - 1 cliente
Tipo de trabajo	posiciones relativas a la industria
Salario	salario mínimo o superior

3. MODELOS DE FUNCIONAMIENTO DE EA

La incorporación del EA en la Rehabilitation Act Amendments de 1986 ha conducido a una proliferación de estos programas a nivel nacional en EE.UU. (Wehman, Kregel, Shafer y West, 1989). Al principio se atendía primordialmente a individuos con retraso mental, pero actualmente individuos con enfermedad mental de larga duración, parálisis cerebral, daño cerebral traumático, y otras discapacidades físicas y sensoriales, han sido excluidas (Krentzer y Morton, 1988; Wood, 1988). A medida que aumenta el número de personas y de discapacidades atendidas lo hace también el número de opciones existentes en los programas de EA.

Cuatro modelos han sido descritos en la literatura de la rehabilitación como los principales que cumplen totalmente los criterios establecidos en la ley de 1987, incluyendo la atención primaria a condiciones graves de discapacidad, salarios decentes, un mínimo de 20 horas de trabajo a la semana, integración con compañeros sin discapacidad y asistencia o apoyo continuado para asegurar la retención del empleo (Mank et al., 1986; Moon y Griffin, 1988).

1. Modelo enclavado (Rhodes y Valenta, 1985): un pequeño grupo de discapacitados trabajan juntos en negocios o industrias de la comunidad y cuyo salario está basado en la productividad.
2. Modelo de equipo (Bourbeau, 1989): un pequeño número de trabajadores viajan por la comunidad realizando trabajos específicos bajo contrato.
3. Modelo de pequeños negocios (O'Bryan, 1989): pequeñas organizaciones o empresas dedicadas a la manufactura o venta de productos a otras compañías o particulares.
4. Modelo individual (Wehman y Kregel, 1985): este modelo se centra en un único individuo al que se entrena en habilidades de trabajo, conductas relativas al trabajo y habilidades sociales (entrenamiento profesional y social). Tiene lugar en el sitio de trabajo fundamentalmente y será llevado a cabo por un especialista o monitor profesional. Cuando el desempeño del trabajo por parte del cliente alcanza los niveles establecidos, el apoyo es gradualmente disminuido y transferido a co-trabajadores o encargados, manteniéndose a un mínimo estable, según el progreso observado del

cliente. La comunicación entre el trabajador discapacitado y su monitor profesional será mantenida durante todo el tiempo que dure el empleo.

De los cuatro modelos -individual, enclavado, de equipo y pequeños negocios- descritos, es el individual el que más extensamente se ha utilizado y el que aquí se tomará como referencia para analizar los resultados de los programas de EA.

Las fases del modelo individual anteriormente presentado pueden ser delineadas como sigue (Rhodes y Valenta, 1985; Martin, 1986; Lagomarcino, 1988):

A. Proceso prelaboral y de colocación

1. Identificación de posibles empleos en la comunidad (nivel inicial de oportunidades).
2. Evaluación de las oportunidades de empleo, mediante entrevistas con encargados o directivos y observación directa del lugar de trabajo.
 - análisis del medio
 - análisis de tareas
 - análisis de las condiciones de trabajo
 - análisis de los requisitos de trabajo
3. Medición del potencial vocacional y social del candidato.
4. Elaboración de un Plan Individual de Trabajo que reunirá información concreta de habilidades y limitaciones del interesado.
5. Posible reestructuración del empleo (modificación de tareas y/o del medio).
6. Colocación final del sujeto seleccionado mediante ajuste entre características individuales y requisitos del trabajo a desempeñar.

B. Proceso de entrenamiento (Training)

1. Identificar qué enseñar:
 - áreas de habilidades que necesitan ser entrenadas. Identificación mediante análisis de discrepancias con respecto a individuos no discapacitados.

- fijar objetivos y criterios de desempeño.
- 2. Estrategias:
 - asistencia física para que el sujeto desempeñe parte o toda la tarea.
 - parte de la tarea es especialmente exagerada.
 - uso de indicadores verbales.
 - uso de indicadores visuales.
- 3. Formato "en cadena":
 - hacia adelante
 - hacia atrás
 - instrucción simultánea
 - paso a paso
- 4. Estrategias adicionales:
 - aproximación de conductas para el desempeño adecuado de la tarea
 - reforzamiento positivo
 - métodos de corrección de errores
 - feedback
- 5. Reducción de la intervención y supervisión
 - transferencia del control y refuerzo al supervisor y/o compañero
 - enseñanza de técnicas de auto-refuerzo

C. Seguimiento

1. Reentrenamiento/entrenamiento en nuevas habilidades.
2. Fijar objetivos y criterios de desempeño.
3. Training.
4. Evaluación del progreso mediante observación directa e informes periódicos de supervisores y padres.
5. Reducción progresiva de intervención y supervisión.

4. ÁMBITO DEL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE EMPLEO APOYADO

"La calidad en el empleo apoyado está reflejada en cómo un empleo crea alternativas para un individuo con discapacidad, estructura su

tiempo, le ofrece posibilidades de desarrollo personal, crea oportunidades sociales e influye en dónde y cómo él o ella viven. Al mismo tiempo, la calidad en EA refleja la efectividad de estos programas de fondo público en asegurar y mantener empleos que están beneficiando a las personas discapacitadas graves" (Bellamy, Rhodes, Mank y Albin, 1988).

Para lograr este objetivo de calidad en cuanto a satisfacción de las necesidades de adaptación socio-laboral del discapacitado grave, se han de tomar importantes decisiones prácticas de cara al ajuste entre lo ofertado por el programa y lo demandado por la comunidad. Será, en definitiva, el binomio individuo-sociedad el que el programa ha de conectar mediante la provisión de servicios adecuados a ambas partes.

En los últimos años se ha incrementado la competencia entre las agencias para ver financiados sus proyectos. Intereses diferentes surgen igualmente de los proveedores de servicios y de los usuarios. En último término, la elección del programa habrá de basarse en consideraciones sobre la CALIDAD de los mismos, aunque no siempre es este criterio cualitativo el que determina el desarrollo y realización de los programas.

Las diferentes partes implicadas en la elaboración, desarrollo y aplicación del programa valorarán diferentes aspectos del mismo dando lugar a su vez a diferentes métodos de análisis y de criterios. Entre ellos pueden destacarse los presentados por Schalock y Thornton (1988): análisis del proceso, del impacto y de los costes-beneficios.

Además de la variedad de intereses y métodos de estudio en cuanto a la calidad de estos programas, se sumará otro hecho importante, a saber, la no existencia de un único enfoque válido para la realización de estos programas de empleo apoyado. Por tanto, deben ser tomadas decisiones sobre calidad mediante la identificación de características importantes y deseables que serán usadas para comparar diferentes programas.

Estas características darán lugar a indicadores de calidad que, desde distintos enfoques teórico-prácticos, servirán para el análisis de la calidad de los programas de EA sometidos a estudio.

El presente apartado no pretende ser exhaustivo y se limitará a la presentación de tres puntos de vista en la valoración global de los programas de EA:

- a) El logro de los objetivos de trabajo remunerado, integración y apoyo continuado será posible dentro de un marco de trabajo integrado por

cinco grandes logros organizacionales, lo cual permitirá la VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DESDE UN PUNTO DE VISTA ORGANIZACIONAL.

- b) Valoración de los programas desde el punto de vista de los CRITERIOS/OBJETIVOS.
- c) Los RESULTADOS de los programas se estudiarán en relación a un grupo de variables de carácter específicamente profesional.

4.1. MARCO DE TRABAJO PROPUESTO PARA LA VALORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EA DESDE EL PUNTO DE VISTA ORGANIZACIONAL

Los logros organizacionales representan los requisitos de EA discutidos anteriormente, a la vez que constituyen el marco de trabajo en el que se puede analizar el funcionamiento de cualquier organización. Por tanto servirán como constante punto de referencia también para analizar las semejanzas entre distintos programas de empleo (programas de EA).

Los requisitos de los programas de EA se centran en los principales resultados denominados por Gilbert (1978) "organizacionales" (cit. en Bellamy et al., 1988) porque reflejan todas las responsabilidades primarias de una organización. Siguiendo a Bellamy y sus colaboradores se dirá que la noción de un modelo de logros organizacionales es relevante para la valoración de la calidad del EA por su incidencia en resultados más que en procesos o conductas.

Los cinco aspectos que según estos autores servirán de marco de referencia para el estudio del éxito de una organización en proveer EA son los siguientes:

1. Crear la oportunidad de desempeñar un trabajo remunerado.
2. Ver que el trabajo es desempeñado de acuerdo con los criterios del que proporciona el trabajo.
3. Integrar trabajadores con discapacidades en el medio social y físico del lugar de trabajo.
4. Responder a la necesidad de apoyo continuado del trabajador.
5. Mantener la capacidad de la organización para ofrecer EA.

Cada uno de estos logros da lugar a una lista de criterios de calidad cuando son cruzados con tres grandes dimensiones: INPUTS, PROCESOS, OUTPUTS. La calidad de los programas y por tanto los indicadores usados para compararlos está determinada por el "grado en que cada una de las cinco tareas está bien hecha y genera beneficios para los empleados con discapacidad" (Bellamy et al., 1988, p. 115).

	creación de oportunidades	desempeño del trabajo	integración	servicios de apoyo	administración
INPUTS	Naturaleza de la economía local y mercado laboral	Habilidades del staff y experiencia organizacional	Características de los lugares de trabajo	Niveles de discapacidad	Costes de funcionamiento y operaciones. Administración de fuentes
PROCESOS	Procedimientos de marketing	Ingeniería y procedimientos de entrenamiento	Análisis de oportunidades, entrenamiento y procedimientos de apoyo	Plan individual	Administración de sistemas y procedimientos
OUTPUTS	Número, tipo y salario potencial de los empleados	Compensación total por los empleados con discapacidad	Clase de ambientes	Retención del empleo promoción de empleo	Razón de eficiencia

* Tabla adaptada de Bellamy et al., 1988.

Basándose en este marco organizacional, decisiones sobre la calidad del EA son hechas como aquéllas destinadas a planificación y desarrollo de los programas, a inversión en programas, otras de carácter administrativo y otras relativas a la participación de las personas con discapacidades severas, tomando en cuenta sus intereses, valores y preferencias (Bellamy et al., 1988).

4.2. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE EA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS CRITERIOS/OBJETIVOS

La valoración de programas requiere el uso de un procedimiento sistemático que conecte los factores individuales de empleo con el sistema de valores sostenido por la organización.

Shalock (1988) desarrolló un método para determinar la calidad de los programas partiendo de la definición de EA como "trabajo remunerado en ambientes reales de trabajo en los cuales apoyo continuado es ofrecido para aquellos individuos que tradicionalmente no habían desempeñado nunca un trabajo competitivo" (Shalock, 1988, p. 163). Schalock establece cuatro criterios generales -trabajo remunerado, integración, apoyo continuado y discapacidad severa- como los principales componentes de dicha definición. Estos criterios serán usados para estimar si los programas evaluados se ajustan o no a la definición dada.

Estudio similar ha sido realizado por Chemish y Beziat (1988) quienes, en base a los valores básicos de la organización, se dedicaron a "examinar el funcionamiento cronológico de la organización para determinar el grado en que cada valor era puesto en práctica al igual que desarrollar una base de datos con la que medir futuros resultados de los programas" (p. 208).

El estudio de Schalock va más allá en el intento de operacionalización y medición de los datos desde dos perspectivas, una referente a los objetivos, y otra a lo que él llamó "fase evolutiva del programa".

Aquí se considera únicamente la primera perspectiva y para ello lo primero que es necesario conocer es cómo operacionalizar los resultados y cómo proceder a su análisis. El modelo propuesto por Schalock consta de los siguientes apartados brevemente expuestos:

1. CRITERIOS DE EA:

- Trabajo: 20 horas a la semana como mínimo.
- Integración: escala de 1 a 3 para evaluar el nivel de integración diaria.
- Apoyo continuado: disposición de fondos y existencia de un servicio directo.
- Discapacidad severa.

2. INDICADORES DE DESEMPEÑO DEL TRABAJO:

- Características del participante.
- Lugar anterior a la colocación.
- Ambiente del lugar de trabajo.
- Datos del empleo (salario por hora, horas a la semana, tasas, etc.).
- Categoría ocupacional.
- Nivel de integración.
- Horas de apoyo al trabajo.
- Patrones de evolución profesional.

3. OBJETIVOS:

- A nivel del participante.
- A nivel del programa.
- A nivel del sistema.

4. PROCESO DE DATOS:

Haciendo uso de los parámetros anteriores se puede representar una MATRIZ que reflejará los indicadores más relevantes para satisfacer tanto criterios como objetivos.

Indicadores	Criterios	Objetivos I	Objetivos II	Objetivos III
1	x		x	x
2			x	
3	x	x	x	
4	x	x	x	x
5			x	
6	x	x	x	
7		x	x	
8			x	

La siguiente tabla de autoevaluación ayuda a determinar si un programa está preparado para los requisitos de medición necesarios e indica el estatus de cada indicador antes descritos.

Indicador	Subindicador	No ha pensado sobre ello	Pensó sobre ello	Se planeó	Parcialmente realizado	Totalmente realizado
I		(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
-						
-						
8						

4.3. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS RESULTADOS

La creciente proliferación de estos programas recientemente en EE.UU. no se corresponde con la cantidad de estudios de análisis de resultados realizados. Los existentes se basan en experiencias de trabajo norteamericanas que no se ajustarían literalmente a la situación laboral de nuestro país. Una visión general es posible, sin embargo, gracias a cinco variables extraídas de la literatura existente y principal objeto del estudio referente a los resultados.

1. Salario por hora

Diferentes salarios promedios han sido obtenidos desde \$3.75/hora (Wehman, Kregel y Shafer, 1989; Wehman y Moon, 1988); \$3.17 (Trach y Rusch, 1989) y \$2.86 (McDonnell, Nofs y Hardman, 1989).

Cada una de estas variables estará asociada a unas determinadas características individuales o ambientales (Schalock, McGaughey y Kiernan, 1989). Estos autores demostraron que un menor grado de retraso estaba positivamente correlacionado con salarios más altos, al igual que mayores centros de trabajo con mayor inversión por individuo.

A diferencia de lo anterior, Kregel, Wehman y Banks (1989) encontraron que enfermos mentales de larga duración y discapacitados físicos y sensoriales ganan significativamente más que sujetos de cualquier nivel de retraso mental.

También esta variable ha sido estudiada en relación al tipo de colocación, correlacionándose los salarios más altos con el modelo de colocación individual, y los más bajos con el modelo de pequeños negocios.

2. Horas de trabajo a la semana

Wehman y Moon (1988) indican un promedio entre 23 y 33 horas. Sin embargo, un estudio nacional en 27 estados (Wehman, Kregel, Shafer y West, 1989) indican que el 27% trabaja menos de 20 horas, un 42% entre 20 y 30, un 28% entre 30 y 40, y un 4% más de 40 horas (Wehman et al., 1989).

En relación con el tipo de discapacidad, Kregel et al., (1989) encontraron que personas con discapacidades físicas y sensoriales trabajarán un mayor número de horas que otras con retraso mental profundo o severo. Por tanto, según este estudio, a mayor CI más probabilidad de trabajo competitivo, y más horas de trabajo a la semana. Otras correlaciones positivas han sido establecidas por los mismos autores con tamaño de la organización o centro de trabajo, horas de apoyo en el trabajo y sexo.

3. Nivel de integración

Schalock et al. (1989) encontraron qué nivel de integración está asociado al trabajo competitivo en áreas urbanas, bajas tasas de desempleo y menos horas de apoyo en el trabajo.

Se ha estudiado extensamente la interacción social de individuos con y sin retraso mental en lugares integrados de trabajo (Chadsey-Rusch, González, Tines y Johnson, 1989; Storey y Knutson, 1989), observándose una falta de interacción entre ambos, siendo esta tendencia más acentuada en el grupo de no retrasados.

4. Beneficios

Schalock et al. (1989) apuntan que el 32% de la varianza estará explicada por los salarios y horas de trabajo semanales. Estos serían los mejores factores predictivos.

5. Duración del empleo

La investigación nacional de 27 estados (Wehman et al., 1989) ofrece una duración media de 21 meses, a diferencia de los 8 que ofrece Mc Donnell et al. (1989). El mejor criterio descriptivo es la proporción

de retención de empleo que calculada en base a una duración mínima de 6 meses, alcanza los porcentajes de 70% a 70%, con un promedio total de 74% (Wehman et al., 1989; Wehman y Moon, 1988).

De entre las investigaciones arriba indicadas cabe destacar una que estudia la correlación existente entre procedimientos estandarizados considerados como los mejores por la Utah Supported Employment Project (USEP, 1985) y los resultados de desempeño en el trabajo obtenidos por los discapacitados en cuatro variables dependientes: horas de trabajo a la semana, salario semanal, retención del empleo y nivel de integración (McDonnell et al., 1989).

Otra investigación ha estudiado el grado en que cada componente del programa se ha llevado a cabo y su relación con variables de resultados como CI, salario por hora y mes, y horas de apoyo empleadas cara a la colocación laboral de cada individuo (Trach y Rusch, 1989).

Ambas investigaciones han validado instrumentos de medida de la efectividad de los programas de EA para un gran número de discapacitados. Ello repercute directamente en el desarrollo de una tecnología propia del modelo de empleo apoyado aplicable al análisis de los programas y valoración de su calidad.

Conclusiones generales acerca del análisis de resultados pueden ser presentadas:

- a) Efectividad del EA en el logro de exitosos resultados para los individuos con discapacidades severas (Mank et al., 1986; Vogelsberg et al., 1986; Wehman, 1986; Mc Donnell et al., 1989).
- b) Validación de varios instrumentos/métodos de medición de resultados.
- c) Importancia del tipo y grado de discapacidad.
- d) Importancia de los factores ambientales, como es el modelo de colocación.
- e) Mejora de los instrumentos de medida objetiva del nivel de integración.
- f) Los datos representan resultados obtenidos bajo diversas circunstancias (emplazamientos, estructura y tamaño de la agencia, fuentes de recursos, etc.).
- g) La mayoría de los datos indican que los mejores resultados están siendo conseguidos con el modelo individual.

- h) Creciente aumento de una metodología propia en el estudio de la calidad de los programas de EA.

A pesar del éxito relativo obtenido en las investigaciones anteriores, una implicación necesaria atañe a la calidad de vida de los sujetos. Nuevos estudios sobre este punto intentarán responder a estas cuestiones: ¿mejora EA la calidad de vida de los individuos con discapacidad? ¿cómo se consigue? ¿qué factores son los más relevantes?

5. APROXIMACIÓN A LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA

La medición de la calidad de vida (CV) de aquellos individuos que entran en el trabajo competitivo bajo programas comunitarios es un nuevo enfoque en rehabilitación que sólo escasas investigaciones han estudiado. La importancia de este término en los años 90 puede reemplazar el énfasis en la desinstitutionalización, normalización y adaptación a la comunidad, principales temas de los años 70 y tempranos 80.

El objetivo es determinar si el trabajo competitivo afecta la vida de los sujetos y cuáles son sus principales efectos. Profesionales de la rehabilitación y servicios sociales han desarrollado técnicas y estrategias para seleccionar y colocar individuos con bajo nivel de funcionamiento fuera de los segregados centros de estudio y/o trabajo donde las posibilidades de integración y crecimiento natural eran escasas. Se trataría de ver si esas posibilidades se hacen realidad y en qué condiciones.

Está demostrado que el valor asignado por la sociedad a las personas que trabajan es claramente superior y más positivo (Matson y Rusch, 1986), ya que el trabajo se considera como un agente normalizador de la vida en nuestra sociedad, "es un paso esencial para convertirse en una persona normal" (Edgerton, 1979).

¿Qué otros efectos produce el trabajo en lo que se ha denominado "calidad de vida"? ¿Cómo puede este concepto ser operacionalizado?

Los actuales enfoques de medida de CV parecen abandonar la orientación descriptiva por una centrada en análisis de resultados de los programas de rehabilitación (Schalock, Keith, Hoffman y Karan, 1989).

Este autor usa el término CV para referirse al grado de independencia, productividad e integración en la comunidad, que corresponden a los tres componentes del programa Mid-Nebraska para deficientes adultos (Schalock, 1983).

Varios indicadores están siendo usados en el intento de operacionalizar el concepto. Schalock (1988) distinguirá entre sociales y psicológicos correspondientes a los enfoques objetivo y subjetivo respectivamente.

En el primero, presentará variables objetivas como movilidad, apariencia, nivel de actividad, compromiso social (Brown, Diller, Gordon, Fordyce y Jacobs, 1984) junto con otras actividades sociales y de tiempo libre, toma de decisiones y condiciones de vivienda (Keith, Schalock y Hoffman, 1986).

En el enfoque subjetivo, Schalock presentará los 15 factores que Flanagan (1978) agrupó en 5 dimensiones de calidad de vida, incluyendo buen estado físico y material, relaciones sociales, actividades sociales y cívicas, realización y desarrollo personal y recreación. Otros seis indicadores se refieren a la satisfacción personal que Chadsey-Ruch (1986) han operacionalizado atendiendo a la vivienda, medio ambiente, relaciones sociales, pautas de ocupación del tiempo y servicios disponibles.

No es una tarea sencilla la medición de la calidad de vida debido por una parte a la gran variedad de factores influyentes, y a la imprecisión de los mismos en la mayoría de los casos, por otra. Esto es observable en una investigación que Kackman y Oldham (1976) realizaron sobre satisfacción en la vida y en el trabajo de personas no discapacitadas. Las conclusiones indican que la integración social, el desarrollo de las capacidades humanas, relevancia social del trabajo, compensación adecuada y suficiente y ambientes seguros y sanos contribuyen a la calidad de vida.

Una nueva línea de investigación establece un criterio de buen ajuste entre el individuo y el medio, que sería a su vez una medida de los programas de servicios humanos (Murrell y Morris, 1983). Un instrumento de medida objetiva de la calidad de vida en base a lo anterior es el Cuestionario de la Calidad de Vida desarrollado por Schalock y Keith (1984), en donde se incluyen tres grandes factores: control ambiental, compromiso social y relaciones sociales (Keith et al., 1986; Schalock, Keith, Hoffman y Karan, 1989).

A pesar del carácter pionero e innovador de estas investigaciones los resultados y conclusiones a que se han llegado validarán la siguiente asunción: debido a la variedad de trabajos y experiencias que los programas de EA proporcionan a los discapacitados, se asume que la calidad de vida de estas personas será superior a lo que sería en otras condiciones de trabajo.

ALGUNOS RESULTADOS OBTENIDOS

Schalock and Lilley (1986) midieron el éxito del empleo y calidad de vida de retrasados mentales después de 8-10 años de trabajo competitivo. Las variables seleccionadas discriminaron entre nivel de vida y resultados de trabajo. El criterio del éxito fue definido como la permanencia en el mismo lugar de trabajo y de vivienda u otros comparables.

En relación con el nivel de vida, las variables significativas de éxito fueron: compromiso familiar, procesamiento visual, operaciones simbólicas, conducta socio-emocional y número de discapacidades.

En relación con el trabajo, las variables significativas son: número de discapacidades, funcionamiento sensimotor, procesamiento visual y auditivo, operaciones simbólicas, conducta socio-emocional y compromiso familiar.

El éxito en ambos ámbitos está asociado a una más alta puntuación en el Cuestionario de Calidad de Vida de Schalock y Keith (1984), siendo las variables más significativas el compromiso familiar, ingresos, número de discapacidades y edad.

Estos resultados han sido apoyados por Inge, Banks, Wehman, Hill y Shafer (1988) quienes acentúan los efectos del ambiente de trabajo, comparando individuos de centros protegidos a individuos en trabajo competitivo en cuanto a su calidad de vida. En la misma dirección que los anteriores, Matson y Rusch (1986) también destacan el efecto positivo del empleo competitivo en la adquisición de habilidades sociales y profesionales y en definitiva, las vidas de los retrasados mentales.

CONCLUSIONES

- a) Dificultad en el proceso de medición. Problemas metodológicos: objetividad del instrumento, tamaño de la muestra, fiabilidad, validez de los ítems, tipo de discapacidades, etc.
- b) Influencia de los ambientes de vida y de trabajo.
- c) Alta conexión con el modelo de empleo competitivo.
- d) Positivo efecto de la integración con individuos sin discapacidad.
- e) Numerosos factores contribuyen a la calidad de vida de un sujeto, no sólo la intervención sistemática (Keith et al., 1986).
- f) Validación de la asunción general de que los programas de EA proporcionan una mayor calidad de vida que la alcanzada en otras condiciones socio-laborales.

6. CONCLUSIONES FINALES

Ha sido enfatizada la validez del modelo de EA como un todavía imperfecto medio de rehabilitar e integrar a los discapacitados graves a través del trabajo en la comunidad.

El término "trabajo" indica no sólo una actividad remunerada, sino una real práctica rehabilitadora. Los positivos efectos del modelo de empleo competitivo tanto en el individuo como en la comunidad han sido expuestos a través de numerosos trabajos de investigación y experimentación en los últimos años.

Sin embargo, una defensa "a ultranza" del éxito de estos programas no puede ser mantenida sin una valoración cuidadosa de la calidad de los mismos, como resultado de la cual se identificarán unos factores o indicadores de calidad siempre en función, claro está, de los fines de la investigación y objetivos específicos de los programas de EA.

La valoración de la calidad de estos programas se ha representado desde tres puntos de vista aglutinadores -organizacional, criterios/objetivos y resultados- de entre otros posibles.

El éxito de los programas y, en definitiva, la calidad de los mismos, estará directamente relacionado con el éxito de cada individuo en el desempeño de su trabajo. Para ello, se han utilizado parámetros semejantes a los que se aplicaría a los trabajadores sin discapacidad en las mismas situaciones.

De esta forma, se puede hacer realidad el tan aclamado principio de normalización a medida que se da un compromiso creciente de los discapacitados con la comunidad. A partir de aquí se puede hablar de una mayor calidad de vida como una probada consecuencia de los programas de apoyo al empleo.

La inclusión en los programas de los individuos discapacitados graves hace pensar que el grado de afectación no es un primer obstáculo en la carrera hacia el éxito personal y profesional, sino más bien las condiciones medio-ambientales en que los servicios de rehabilitación tienen lugar.

Por tanto, los programas vocacionales comunitarios en los términos que se han venido exponiendo parecen sustituir paulatinamente a aquéllos llevados a cabo en los centros vocacionales y talleres de trabajo protegido. Consideraciones económicas sobre coste-beneficios apoyan esta tendencia ya consolidada en los EE.UU.

La situación en España ha cobrado en los últimos años un matiz alentador en tanto que nuevos enfoques de experimentación en el campo de la educación especial y formación profesional están materializándose con unos resultados exitosos y altamente prometedores (Programa Horizonte; Vertugo y Carrobles, 1989). Es el momento de comenzar a valorar la calidad de tales programas y su efecto sobre la Calidad de Vida (CV) de los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLAMY, G.T.; RHODES, L.E.; MANK, D.M. y ALBIN, J.M. (1988) *Supported Employment: A community implementation guide*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- BOURBEAU, P.E. (1989) Mobile work crews: An approach to achieve long term supported employment. En P. Wehman y J. Kregel (Eds): *Supported Employment for persons with disabilities: Focus on excellence*. New York: Human Sciences Press, 53-68.
- BROLIN, D.E. (1976) *Vocational preparation of retarded citizens*. Ohio: Charles E. Merrill.
- BROWN, M.; DILLER, L.; GORDON, W.A.; FORDYCE, W.E. y JACOBS, D.F. (1984) Rehabilitation indicators and program evaluation, *Rehabilitation Psychology*, 29 (1), 21-35.

- CHADSEY-RUSH, J. (1986) Identifying and teaching valued social behaviors. En F.R. Rush (Ed.): *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookers, 273-288.
- CHADSEY-RUSH, J.; GONZÁLEZ, P.; TINES, J. y JOHNSON, J.R. (1989) Social ecology of the workplace: contextual variables affecting social interactions of employees with and without mental retardation, *American Journal of Mental Retardation*, 94 (2), 141-151.
- CHEMISH y BEZIAT, R.E. (1988) Organizational analysis of values. En P. Wehman y M.S. Moon: *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore: Paul H. Brookers, 202-211.
- COBB, H.V. (1972) *The forecast of fulfillment. A review of research on predictive assessment of the adult retarded for social and vocational adjustment*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- EDGERTON, R.B. (1979) *Mental Retardation: the developing child*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FEDERAL REGISTER (August 14, 1987): *The state supported employment services program*, 52 (157), 30546-39552.
- FLANAGAN, J.C. (1978) A research approach to improving our quality of life, *American Psychologist*, 33, 138-147.
- FLYNN, R. y NITSCH, K. (1980) *Normalization, social integration and community services*. Baltimore, MD: University Park Press.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, P. (1988) Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías. *Boletín del Real Patronato de Prevención y de atención a personas con Minusvalía*, 10, 7-25.
- HACKMAN, J.R. y OLDFHAM, G.R. (1976) Motivation through the design of work: Test of a theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- HILL, M.L.; WEHMAN, P.H.; KREGEL, J.; BANKS, P.D. y METZLER, H.M.D. (1987) Employment outcomes for people with moderate and severe disabilities: an eight year longitudinal analysis of supported competitive employment, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12 (3), 182-189.
- HORNER, R.; BUD, H.; MEYER, L.; FREDERICKS, B. (Eds) (1986) *Education of learners with severe handicaps*, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- INGE, K.J.; BANKS, P.D.; WEHMAN, P.; HILL, J.W. y SHAFER, M.S. (1988) Quality of life for individuals who are labeled mentally retarded: evaluating competitive employment versus sheltered workshops employment, *Education and Training in Mental Retardation*, 23 (2), 97-104.

- KIERNAN, W.; SCHALOCK, R.L. y HOFFMAN, K. (1986) *Quality of life: measurement and program implications*. Lincoln, NE: Region V Mental Retardation Service.
- KIERNAN, W. y STARK, J. (Eds)(1986) *Pathways to employment for adults with development disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- KREGEL, J.; WEHMAN, P. y BANKS, P.D. (1989) The effects of consumer characteristics and type of employment model on individual outcomes in Supported Employment, *Journal of Behavior Analysis*, 22 (4), 407-415.
- KREUTZER, J.S. y MORTON, M.V. (1988) Traumatic brain injury: supported employment and compensatory strategies for enhancing vocational outcomes. En P. Wehman y M.S. Moon (Eds): *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 291-311.
- LAGOMARCINO, Th.R. (1986) Community services using the supported work model within an adult service agency. En F.R. Rusch (Ed): *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 65-75.
- MANK, D.M.; RHODES, L.E. y BELLAMY, G.T. (1986) Four supported employment alternatives. En W.E. Kiernan y J.A. Stark (Eds): *Pathways to employment for adults with development disabilities*. Baltimore; MD: Paul H. Brookes, 139-153.
- MANUAL DE LA O.M.S. (1983) *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. INSERSO, 56, 58, 59.
- MARTIN, J.E. (1986) Identifying Potential Jobs. En F.R. Rusch (Ed): *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 165-186.
- MATSON, J.L. y RUSCH, F.R. (1986) Quality of life: does competitive employment make a difference?. En F.R. Rusch (Ed): *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 331-337.
- McDONNELL, J.; NOFS, D. y HARDMAN, M. (1989) An analysis of the procedural components of supported employment programs associated with employment outcomes, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22 (4), 417-428.
- MOON, M.S. y GRIFFIN, S.L. (1988) Supported employment service delivery models. En P. Wehman y M.S. Moon (Eds): *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 17-30.
- MURREL, S.A. y NORRIS, F.H. (1983) Quality of life as the criterion of need assessment and community psychology, *Journal of Community Psychology*, 11, 88-97.
- NATIONAL ASSOCIATION OF REHABILITATION FACILITIES (NARF)(1989) *Exemplary Supported Employment Practices*. Washington, DC.

- O'BRYAN, A. (1989) The small business supported employment model. En P. Wehman y J. Kregel (Eds): *Supported Employment for persons with disabilities: Focus on excellence*. New York: Human Sciences Press, 69-82.
- PUBLIC LAW 92-113, *The Rehabilitation Act of 1973*.
- PUBLIC LAW 99-506, *The Rehabilitation Act Amendments of 1986*.
- RHODES, L.E. y VALENTA, L. (1985) Industry-based Supported Employment: an enclave approach, *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 10 (1), 12-20.
- RUSCH, F. (Ed) (1986) *Competitive Employment Issues and Strategies*. Baltimore MD: Paul H. Brookes.
- SCHALOCK, R.L. (1983) *Services developmentally disabled adults: development, implementation and evaluation*. Austin: Pro-ed.
- SCHALOCK, R.L. (1988) Critical Performance Evaluation Indicators in Supported Employment. En P. Wehman y M.S. Moon (Eds): *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 163-174.
- SCHALOCK, R.L. y KEITH, K.D. (1984) *DD client and staff variables influencing outcomes of service delivery: present and future models*. Lincoln: Development Disabilities Planning Council, Nebraska Department of Health.
- SCHALOCK, R.L.; KEITH, K.D.; HOFFMAN, K. y KARAN, O.C. (1989) Quality of Life: its measurement and use, *Mental Retardation*, 27 (1), 25-31.
- SCHALOCK, R.L. y LILLEY, M.A. (1986) Placement from community-based mental retardation programs: how well do clients do after 8-10 year?, *American Journal of Mental Deficiency*, 90 (6), 669-676.
- SCHALOCK, R.L., McGAUGHEY, M.J. y KIERMAN, W.E. (1989) Placement into nonsheltered employment: findings from national employment surveys, *American Journal on Mental Retardation*, 94 (1), 80-87.
- SCHALOCK, R.L. y THORNTON, C.V.D. (1988) *Program evaluation: a field guide for administrators*. New York: Plenum.
- STOREY, K. y KNUTSON, N. (1989) A comparative analysis of social interactions of workers with and without disabilities in integrated work sites: a pilot study, *Education and Training in Mental Retardation*, 24 (3), 265-273.
- TRACH, J.S. y RUSCH, F.R. (1989) Supported employment evaluation: evaluating degree of implementation and selected outcomes, *American Journal of Mental Retardation*, 94 (2), 134-140.

- VERDUGO, M.A. y CARROBLES, J.A. (1989) *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos*. Madrid: C.I.D.E. (Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia).
- VOGELSBERG, R.; ASHE, W. y WILLIAMS, W. (1986) Community-based service delivery in rural Vermont: issues and recomendations. En R. Horner, H. Bud, L. Meyer y B. Fredericks (Eds): *Education of learners with severe handicaps*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 29-59.
- WEHMAN, P. (1988) Supported employment: Toward zero exclusion of persons with severe disabilities. En P. Wehman y M.S. Moon (Eds): *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 3-16.
- WEHMAN, P. (1986) Competitive employment in Virginia. En F.R. Rush (Ed): *Competitive Employment Issues and Strategies*. Baltimore, MD: 23-34.
- WEHMAN, P. (1981) *Competitive employment: new horizons of severely disabled individuals*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- WEHMAN, P. y KREGEL, J. (1985) A supported work approach to competitive employment of individuals with moderate and severe handicaps, *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10, 3-11.
- WEHMAN, P.; KREGEL, J.; SHAFER, M. y WEST, M. (1989) *Emerging trends in supported employment: a preliminary analysis of 27 states*. Richmond, VA: Rehabilitation Research and Training Center, Virginia Commonwealth University.
- WEHMAN, P. y MOON, M.S. (Eds)(1988) *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- WEHMAN, P.; MOON, M.S.; EVERSON, J.M.; WOOD, W. y BARCUS, J.M. (1988) *Transition from school to work: new challenges for youth with severe disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- WOOD, W. (1988) Supported Employment for persons with physical disabilities. En P. Wehman y M.S. Moon (Eds): *Vocational Rehabilitation and Supported Employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 341-364.
- WOLFENSBERGER, W. (1967) Vocational preparation and ocupation. En A.A. Baumeister (Ed): *Mental Retardation*. Chicago: Aldine.
- WOLFENSBERGER, W.; NIRGE, B.; OLSHANSKY, S.; PERSKE, R. y ROSS, P. (1972) *Principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Health.

EL PROYECTO EDUCATIVO

LUIS ALVAREZ PEREZ y
ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ*

La Reforma que está teniendo lugar en nuestro Sistema Educativo se enmarca dentro de la concepción del *aprendizaje significativo*; se pretende que, al menos en los niveles obligatorios, su influencia se extienda a toda la actividad de los Centros Educativos y, en especial, a sus currículos con el fin de que sean *realistas*, se adapten al *entorno* y a las *peculiaridades* de los alumnos, fundamentalmente a sus aptitudes, conocimientos previos, estilo de aprendizaje y ajuste emocional.

Todo ello se entiende mejor a la luz de los planteamientos que hace el *procesamiento de la información*, es decir analizando la relación entre aquellas variables y los estados por los que pasa la información desde que llega al aprendiz hasta que la almacena. Es una secuencia que se concreta en tres pasos o momentos importantes:

1. **Momento de la recepción:** La información llega a través de los sentidos del alumno y, en menos de un segundo, desaparece o pasa a la *memoria de trabajo* o *memoria a corto plazo* (MCP). En este primer momento es imprescindible que los alumnos «atiendan» para que puedan trabajar con dicha información.

2. **Manejo de la información:** Si la información no se pierde, la *memoria de trabajo* (MCP) actúa sobre ella con la ayuda de informaciones anteriores. Aquí los alumnos necesitan activar esquemas mentales previos y disponer de estrategias de organización para integrar la información en su estructura cognitiva.

3. **Ampliación de la información previa:** La información organizada pasa a la *memoria a largo plazo* (MLP), que no tiene una ubicación específica en el cerebro; parece que está distribuida a lo largo de las neuronas y en las grandes moléculas de ADN y ARN. Sin

* LUIS ALVAREZ PEREZ es Profesor A. del Departamento de Ciencias de la Educación y ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ es Vicedirector del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

embargo, para que esta información se integre adecuadamente, dure y sirva para el manejo de nuevos aprendizajes, ha de llegar bien organizada y estructurada desde la MCP.

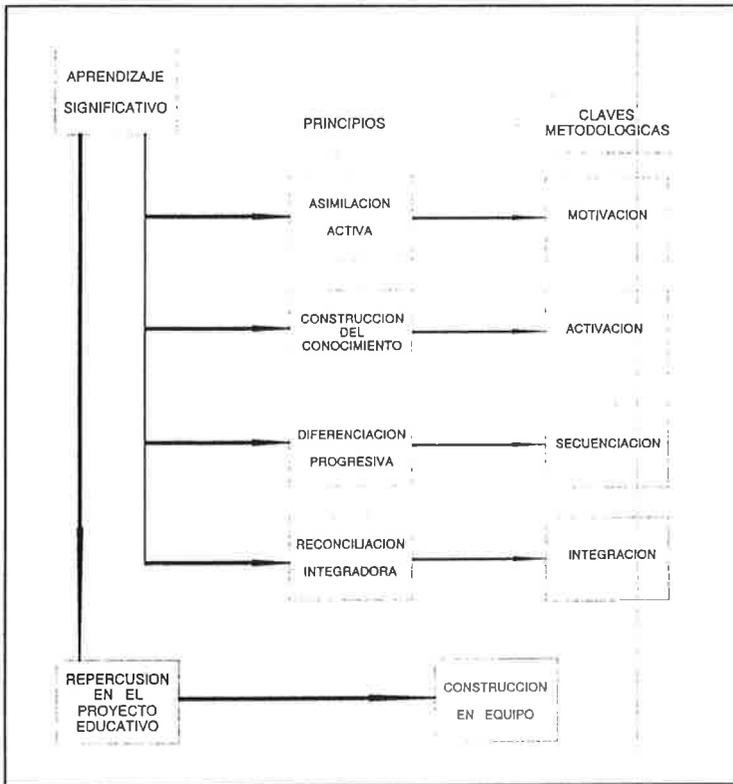
Para completar y profundizar estos presupuestos, estudiaremos en primer lugar, las exigencias metodológicas que los profesores debemos poner en práctica para ayudar a que los alumnos optimicen el procesamiento de la información y así aprendan de una manera significativa; exigencias que deben condicionar la elaboración de todo Proyecto Educativo. En segundo lugar, haremos un análisis de los elementos que configuran un Proyecto Educativo, así como ciertas pautas para su elaboración, derivadas de las exigencias metodológicas citadas. Finalmente, por su importancia, dedicaremos capítulo aparte a uno de estos elementos, el Proyecto Curricular.

* * *

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El Aprendizaje Significativo se basa en una serie de *Principios* -la asimilación activa, la construcción del conocimiento, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora- a partir de los cuales se deducen una serie de *Claves metodológicas* -motivación, activación, secuenciación e integración- que dan respuesta a las exigencias que se van presentando en cada momento desde que el alumno recibe la información hasta que la interioriza; es decir, qué operaciones tiene que ir haciendo el alumno para ir procesando significativamente la información y, en consecuencia, qué ayudas concretas debe proporcionararle el profesor para lograrlo.

El cuadro siguiente resume estos Principios con sus Claves metodológicas asociadas, que analizaremos en los párrafos siguientes:



1. Asimilación Activa

El aprendizaje significativo comporta una intensa actividad personal del alumno con el fin de llegar a establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los ya integrados en su estructura cognitiva. Para vencer la inercia hacia esta actividad personal que supone la *asimilación activa* se exige, como clave metodológica, el motor de la *predisposición* y *motivación* por parte del alumno.

La motivación precisamente es aquello que activa y orienta la conducta. Son muchas las teorías que pretenden explicarla; las más cercanas a la problemática del aprendizaje son las siguientes:

TEORIA DE LA MOTIVACION DE LOGRO: Defiende que unas personas actúan en razón del logro; otras, en cambio, tienden más a sustraerse al fracaso por temor a fallar. Por tanto, como profesores, nos interesa saber cómo se comportan unas y otras, y los alumnos que pertenecen a uno y otro grupo para actuar en consecuencia.

Los sujetos motivados en el logro se esfuerzan más ante lo difícil y tardan en renunciar al empeño de su solución, pierden motivación si resuelven las tareas de forma rápida y responden mejor ante calificaciones estrictas. Los alumnos preocupados por sustraerse al fracaso se desaniman con los fallos y se estimulan con el éxito, responden mejor ante el análisis de tareas, las calificaciones estimulantes y los refuerzos.

TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL: Habla de dos fuentes de motivación. Por un lado los pensamientos que adelantan posibles resultados de las conductas a realizar y que, por tanto, las condicionará. Por otro, la fijación de objetivos, que progresivamente van modificando el nivel de aspiración al ir produciendo satisfacciones en el proceso de su consecución; los objetivos accesibles, y que se hacen como propios, son más motivantes que los distantes e impuestos.

Estas teorías, entre otras, nos dan una visión de diferentes variables de motivación que configuran las tendencias específicas de los alumnos. Por ello, para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea motivador, no es suficiente que la enseñanza sea de «calidad», debe tener en cuenta determinadas variables que, en lo que respecta a la práctica docente, se pueden sintetizar en cuatro:

- a) La enseñanza ha de activar la *atención*.
- b) Los objetivos han de ser estimados como *útiles*.
- c) Aprender ha de proporcionar *éxitos*.
- d) Estudiar ha de proporcionar *satisfacción*.

Las tablas siguientes recogen estrategias y actividades para mejorarlas¹.

¹ Para una valoración más precisa de la conducta motivadora, así como para identificar la percepción que tienen de la misma los alumnos, se puede acudir a cuestionarios para profesores y alumnos como los que se encuentran en: VV.AA. (1992) *Teoría y Práctica del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, Madrid, Narcea, 249-255.

ATENCIÓN

ESTRATEGIAS PARA MEJORARLA	PLANTEANDO INTERROGANTES	UTILIZANDO ORGANIZADORES	UTILIZANDO TEC. EXPLICATIVAS	UTILIZANDO TEC. DESCUBRIMIENTO
<p>ACTIVIDADES</p> <p>PROPUESTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor suscita la curiosidad mediante Preguntas-Problema (PP) para introducir los contenidos nuevos al comienzo de cada unidad, tema o sesión. * Las PP plantean a los alumnos conflictos que les interesa resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor reflexiona previamente sobre los Conceptos-Base (CB). * Los evalúa y estructura. * Establece puentes entre los CB y los Conceptos Nuevos (CN) de forma: <ul style="list-style-type: none"> * manipulativa * visual * simbólica * Comienza la explicación con un Organizador Previo (OP). 	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor utiliza ejemplos concretos, * ejemplos familiares, * ejemplos de sucesos reales, * Emplea anécdotas. 	<ul style="list-style-type: none"> * El alumno resuelve los conflictos a través de experimentos guiados por el profesor. * El alumno busca aplicaciones a otras situaciones.
<p>OTRAS ACTIVIDADES</p>				

UTILIDAD

ESTRATEGIAS PARA MEJORARLA	ALCANZANDO RESULTADOS POSITIVOS	SATISFACIENDO LAS NECESIDADES DE PODER	FOMENTANDO LA COOPERACION
<p>ACTIVIDADES</p> <p>PROPUESTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor establece la Línea Base (LB) para cada alumno. * El profesor establece la LB para el grupo. * El profesor refuerza los avances. * Los alumnos controlan personalmente los resultados a través de hojas-registro. * El profesor enseña a confeccionar los registros. * El profesor operativiza la tarea. * El profesor secuencía los contenidos. * El profesor propone variedad de metas. 	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor no muestra rápidamente los resultados. * El profesor da tiempo a que cada alumno reflexione. * Los alumnos tienen responsabilidades. * El profesor establece posiciones académicas en debates, trabajo en grupos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor empieza con actividades relajantes. * Propone trabajar en grupo. * El grupo se evalúa individualmente para tener en cuenta las contribuciones.
<p>OTRAS ACTIVIDADES</p>			

EXPECTATIVAS DE EXITO

ESTRATEGIAS PARA MEJORARLA	CREANDO EXITOS CONTINUADOS	MANEJANDO TECNICAS DE ENSEÑANZA	ADQUIRIENDO AUTOCONTROL	VALORANDO EL ESFUERZO
<p>ACTIVIDADES</p> <p>PROPUESTAS</p>	<p>* El profesor procura éxitos continuados.</p> <p>* El profesor maneja secuencias con respuestas sin error.</p> <p>* El profesor refuerza cada paso correcto.</p> <p>* El alumno ha de tener conciencia de que "Puede hacerlo".</p>	<p>* El profesor proporciona información sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores. - Planificación de metas. - Técnicas específicas de la asignatura. - Análisis de tareas. - Técnicas de observación y registros. - Técnicas para reducción de la ansiedad para hablar en público. - Técnicas para hacer exámenes. - Técnicas de estudio a través de mapas cognitivos y redes conceptuales. 	<p>* El alumno operativiza las conductas que pretende conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atención en clase. - Horario de estudio. - Realización de las actividades en casa. - Puntuaciones en los exámenes. 	<p>* El profesor ayuda al alumno a valorar su esfuerzo con secuencias fáciles.</p> <p>* Con refuerzo continuo ("Ves si te esfuerzas").</p> <p>* Valorando su capacidad ("Ves como puedes").</p>
<p>OTRAS ACTIVIDADES</p>				

SATISFACCION POR LOS RESULTADOS

ESTRATEGIAS PARA MEJORARLA	FACILITANDO PREMIOS	PROPORCIONANDO CONTEXTOS REFORZANTES	ELIGIENDO EL MOMENTO DEL FB
<p>ACTIVIDADES PROPUESTAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Los refuerzos se derivan de la propia tarea. * Los refuerzos se dan de forma inesperada. * Los conocimientos y habilidades adquiridos se aplican a situaciones reales. 	<ul style="list-style-type: none"> * La clase se mantiene controlada por sí misma. * Hay un alto nivel de actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> * El profesor corrige los fallos antes de la nueva tarea. * El profesor utiliza el modelado.
<p>OTRAS ACTIVIDADES</p>			

2. Construcción de los conocimientos

El segundo principio que rige el aprendizaje significativo, la *construcción del conocimiento*, tiene como clave metodológica la *activación* de conocimientos previos. El alumno tiene que contar con conceptos inclusores para que pueda relacionar con ellos la nueva información y, así, construir su bagaje de conocimientos. Cuando aquellos inclusores no existen, o son poco abundantes, es imposible que maneje las informaciones que le llegan y se pierden.

El profesor, por tanto, debe utilizar *organizadores* previos que recojan esquemas esenciales para activar en los alumnos aquellos conceptos *inclusores* que considere más efectivos para comprender los nuevos contenidos, o tiene que proporcionárselos si no existen en su estructura cognitiva.

3. Diferenciación Progresiva

Este tercer principio conlleva que el profesor organice lo que va a enseñar. La clave metodológica de este principio, la *organización progresivamente diferenciada*, es la *secuenciación* correcta de la información; que deberá ser más minuciosa con alumnos de «necesidades especiales». Se puede llevar a cabo por medio de las microestrategias propias de la enseñanza expositiva y por descubrimiento; pero sobre todo utilizando alguna de las macroestrategias de secuenciación, entre otras: Análisis de Contenidos, Análisis de Tareas y la Teoría de la Elaboración.

TECNICA DEL ANALISIS DE CONTENIDOS: Tiene en cuenta fundamentalmente la estructura formal de la materia. Esta técnica es más eficaz cuando los contenidos se presentan de forma cíclica. Los pasos para su realización son:

- a) Descubrir los ejes vertebradores de los contenidos que se van a enseñar.
- b) Destacar los contenidos fundamentales y organizarlos de forma jerárquica y relacional.
- c) Proceder a la secuenciación de lo más general a lo concreto, teniendo en cuenta la organización psicológica del conocimiento, es decir:

- partir de los conceptos previos e inclusores.
- presentar primero los conceptos más inclusivos, a saber, los que facilitan la formación progresiva de nuevos inclusores que permitirán el aprendizaje significativo de los otros elementos del contenido.
- en la presentación de conceptos, sobre todo los generales, apoyarse en ejemplos concretos y cercanos al alumno.
- mostrar en cada momento las relaciones que los nuevos conceptos mantienen con los anteriores y entre sí.

TECNICA DE ANALISIS DE TAREAS: En el análisis de tareas se tiene más en cuenta los componentes psicológicos de ejecución. Aunque hay ocasiones en que es prácticamente imposible traducir los contenidos en tareas de ejecución, en todo caso, los pasos para llevar a término esta técnica son los siguientes:

- a) Determinar el objetivo que el alumno debe adquirir.
- b) Determinar las subtareas en las que dividimos la tarea principal.
- c) Secuenciar las subtareas, yendo de las más sencillas a las más complejas, teniendo en cuenta tanto las aptitudes naturales como las capacidades adquiridas de los sujetos.

TEORIA DE LA ELABORACION: Es un compendio de las dos técnicas anteriores. La Teoría de la Elaboración tiene como objetivo secuenciar la información de manera que los elementos más simples y generales ocupen el primer lugar para, a continuación, ir incorporando elementos más complejos y detallados. Los pasos que hemos de seguir en su utilización son:

- a) Hacer una panorámica global inicial a través de un organizador previo o epítome, que es la «estrella» de la Teoría de la Elaboración:
 - el epítome es el puente entre los conocimientos previos y los nuevos; es muy general, pero no es abstracto sino concreto, por lo que debe incluir ejemplos y aplicaciones prácticas;
 - si no hay conocimientos previos, hay que enseñarlos, para que los alumnos los aprendan.
- b) Del organizador previo salen las elaboraciones sucesivas que terminan con nuevas síntesis, que a su vez dan paso a nuevos organizadores y nuevas síntesis, y así sucesivamente, de acuerdo con la conocida imagen del «zoom fotográfico».

4. Reconciliación Integradora

Cuando los conceptos nuevos no se integran en estructuras conceptuales previas se producen disonancias cognitivas o perturbaciones. Una adecuada secuenciación de los contenidos disminuye estas disonancias y facilita la diferenciación progresiva de los conceptos y el establecimiento de relaciones entre los nuevos y los anteriores que el alumno ya tenía estructurados e interiorizados, llegando así a una *reconciliación integradora* de conocimientos.

Además, para que la *reconciliación* se vaya produciendo de una manera natural, es necesario, como clave metodológica complementaria a la secuenciación, que el profesor presente *síntesis* periódicas que ayuden al alumno a interrelacionar e *integrar* la nueva información a modo de un «acordeón». Para ello son especialmente útiles las sugerencias de la Teoría de la Elaboración,

* * *

ELEMENTOS DEL PROYECTO EDUCATIVO

El Proyecto Educativo (PE) es el marco general de referencia que explicita las opciones y las aspiraciones de una Institución Educativa de acuerdo con los principios y las claves metodológicas del *Aprendizaje Significativo* anteriormente expuestas, de una manera clara, comunicable y coherente con los preceptos legales y con la propia realidad escolar.

El PE pretende vertebrar el Centro y hacerlo realidad organizada y culturalmente significativa, a partir del estudio y de la profundización de su tradición por parte de todos los componentes de la comunidad educativa. No debe quedar en un documento burocrático formal, sino que debe ser un vehículo para conformar y perfeccionar la realidad educativa del Centro, en la convicción de que los mayores beneficios se obtienen mientras se dialoga, interioriza y proyecta.

Como fuentes de inspiración puede acudir, entre otras, al Ordenamiento Constitucional y del Sistema Educativo, a la estructura y funcionamiento del propio Centro y a la realidad socio-cultural de las familias.

El PE debe considerar los siguientes elementos:

1. **CARACTER PROPIO (CP):** Recoge la inspiración peculiar de la tradición educativa del Centro y de sus opciones pedagógicas. En él debe estar el germen de todo el PE: por un lado, lo que pretendemos; por otro, cómo estamos organizados para lograrlo.

2. **FINALIDADES EDUCATIVAS:** Deben ser la primera concreción de lo que pretendemos, es decir de los objetivos del CP en relación con toda la comunidad educativa.

3. **PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PC):** Elabora las Finalidades relativas a los alumnos y consta de los Proyectos Curriculares de las Etapas que se imparten en el Centro.

4. **ESTRUCTURA ORGANIZATIVA:** Articula el organigrama de los diversos órganos y funciones del Centro educativo y se concreta en el Reglamento de Régimen Interno, así como en otros reglamentos.

La relación entre estos elementos del Proyecto Educativo queda simbolizada en el siguiente esquema:

CARACTER PROPIO	FINALIDADES	PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO					
		ETAPAS		AREAS CURRICULARES Y FORMATIVAS			
		Objetivos	Criterios de Promoción	Objetivos Generales	Objetivos de Aprendizaje	Metodología y Recursos	Evaluación
A. Contexto Social B. Identidad Educativa C. Opciones Pedagógicas	A. Alumnos =>	Ed. Infantil			Contenidos Capacidades Objetivos		
	B. Familia	Ed. Primaria					
	C. Profesores	Ed. Secundaria Obligatoria					
	D. Comunidad Educativa	Ed. Secundaria Postobligatoria					
	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	Ed. Secundaria Postobligatoria					

El PE se puede elaborar siguiendo un proceso analítico riguroso por el que, teniendo en cuenta las diversas fuentes del currículo: epistemológica, psicológica, social, etc., y a partir del análisis de los

objetivos más generales, se van formulando los más concretos¹; este proceso es más «científico», pero a veces resulta inviable.

Por consiguiente, proponemos un proceso alternativo más pragmático: A partir de la LOGSE, tradición educativa, entorno del Centro, etc., y, sobre todo, a partir de la experiencia de los profesores, hacer un estudio, discusión y formulación provisional, por una parte, del Carácter Propio en estilo preferentemente «explicativo» de fácil lectura y comprensión; y por otra, de las Finalidades u Objetivos Generales de Centro con un estilo «programático» que sirva de documento de trabajo para conseguir una vertebración coherente de todos los niveles de concreción del Proyecto Educativo; a continuación elaborar el Proyecto Curricular y los distintos reglamentos, conforme la siguiente secuencia:

0. Contexto Social
1. Carácter Propio
2. Finalidades educativas
3. Proyecto Curricular
4. Reglamento de Régimen Interno²

0. CONTEXTO SOCIAL

Requiere realizar una evaluación inicial del contexto social, profesores, alumnos, medios materiales y estructura organizativa³.

1. CARACTER PROPIO

Hay que explicar el Carácter Propio del Centro o, lo que es igual, reflejar los rasgos que permiten identificarlo como realidad educativa organizada, posibilitando que nos conozcan desde fuera; es decir, lo que

¹ Un estudio muy detallado de este proceso se puede encontrar en: *Proyecto Curricular de Centro*, Barcelona, Secretariado de la Escuela Cristiana, 1991.

² Aquí no estudiamos este elemento del PE; para desarrollar la estructura organizativa del Centro, en el Reglamento de Régimen Interno y otros Reglamentos, se puede consultar, entre otros, a CASANOVA, M. A. (1993) *El Proyecto Curricular en el Marco Organizativo de los Centros Docentes*, *Bordón*, 45, 1, 49-58.

³ Una buena ayuda para realizar esta evaluación la constituye el MEPOA, en BARBERA, V. (1990) *Método para la evaluación de Centros*, Madrid, Editorial Escuela Española.

define la *identidad* del Centro, el *tipo de educación* que ofrecemos y las *características* básicas de nuestra Comunidad Educativa, en definitiva, «**quiénes somos**». Los indicadores que configuran el Carácter Propio se pueden agrupar en los siguientes apartados:

1. El Centro está abierto al entorno, se realizan actividades con entidades locales y ofrece los servicios que demanda la zona: comedor escolar, horario, etc.

2. El Centro estimula las actividades de la APA y se escuchan sus opiniones.

3. Los padres comparten las intenciones educativas del Centro y colaboran para conseguirlas, participando activamente en los procesos electorales y en los órganos representativos.

4. El profesorado está identificado con la dinámica del Centro y puede expresar sus opiniones sobre la marcha del Centro a través de los cauces establecidos y éstos se tienen en cuenta.

5. La convivencia entre los alumnos es positiva y manifiestan un aceptable grado de satisfacción con el proceso educativo del Centro.

6. Los alumnos tienen iniciativas en propuestas, solución de conflictos y expresión de sus demandas, existiendo cauces para ello.

7. Las relaciones de profesores y alumnos son buenas, existiendo confianza y colaboración mutuas.

8. Las normas del Centro son conocidas y compartidas por todos los sectores de la comunidad educativa.

2. FINALIDADES EDUCATIVAS

Formular los Objetivos Generales a los que se atiene toda la actividad del Centro, es decir, «**qué queremos alcanzar**» como educadores con los alumnos, tanto desde el punto de vista intelectual como personal y social, en relación con las familias y, en general, con toda la comunidad educativa. Estos Objetivos Generales han de:

1. Adaptarse al contexto sociocultural del Centro y a las características de los alumnos.

2. Explicitar con claridad las intenciones educativas.

3. Traducirse en actuaciones precisas y temporalizadas.

4. Elaborarse con la participación de todos los miembros de la Comunidad educativa.

5. Recoger aspectos integrantes de los temas transversales del currículo.

6. Reflejarse en los objetivos de cada una de las Etapas y Areas.

* * *

PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Como ya hemos apuntado, el Proyecto Curricular (PC) de Centro es uno de los elementos fundamentales, y quizás el más laborioso, del Proyecto Educativo, por lo que le damos un tratamiento aparte. Se deriva de las Finalidades referentes a los alumnos y consta de los Proyectos Curriculares de la Educación Infantil, Primaria y Secundarias, es decir, las Etapas que se cursen en el Centro. Su elaboración pretende mejorar la calidad de la educación a través de las siguientes tres estrategias básicas:

- * Formar y consolidar equipos docentes que eliminen las estructuras de funcionamiento individual y permitan una mayor coherencia inter e intraniveles.

- * Tomar decisiones a partir de la reflexión sobre la propia práctica educativa.

- * Hacer programas realistas.

En general abordamos el PC como un trabajo a largo plazo con sucesivas aproximaciones; es decir, a partir de las propuestas del DCB, y con las matizaciones y ampliaciones exigidas por las características peculiares del Centro, vamos formulando como hipótesis unos Objetivos Generales de Etapa (interdisciplinarios), de Área (disciplinarios curriculares y formativos en cada Etapa) y de Ciclo (también disciplinarios); hasta llegar al último nivel de concreción, que son los Objetivos de Aprendizaje (en cada curso de cada Ciclo y Área), así como a la Metodología, Recursos y Evaluación¹.

A continuación recorremos el camino a la inversa y comprobamos la relación de los distintos niveles de concreción de los Objetivos con las Finalidades y entre sí, introduciendo las modificaciones pertinentes. Se trata de plantear el PC en revisión permanente e ir perfeccionándolo continuamente en sucesivas elaboraciones y comprobaciones.

A. ELABORACION

Los pasos para formular el Proyecto Curricular serían los siguientes:

¹ Como se dijo al hablar de los indicadores de la Finalidades, deben figurar los Temas Transversales, interdisciplinarios por naturaleza, en las Áreas de referencia.

1. Objetivos de Etapa.
2. Criterios de Promoción¹ (entre Etapas y Ciclos).
3. Objetivos de Area.
4. Objetivos de Ciclo.
5. Programación de Aula.

1. OBJETIVOS DE ETAPA

La primera fase es formular los Objetivos Generales de cada Etapa de carácter interdisciplinar, para lo que se pueden dar los pasos siguientes:

1º) Identificar las concordancias y discrepancias entre los Objetivos de Etapa propuestos en el DCB y las Finalidades del Centro.

2º) Reformular estos Objetivos con el fin de solucionar las posibles discrepancias.

3º) Incorporar nuevos Objetivos, que no figuran en el DCB, necesarios para dar cumplimiento a las Finalidades del Centro.

3. OBJETIVOS DE AREA

La segunda fase del proceso de concreción y contextualización del Proyecto Curricular de Centro es formular los Objetivos Generales de cada una de las Areas de la Etapa de carácter disciplinar, así como los Bloques de contenido asociados. Para ello se pueden dar los pasos siguientes:

1º) A partir de los Objetivos Generales que el DCB asigna a cada Area, situarlos en el marco definido por los Objetivos de Etapa propios del Centro; para ello:

- identificar la concordancia entre los Objetivos del Area propuestos en el DCB con los Objetivos de Etapa del Centro ya formulados en la fase anterior.

- identificar los aspectos de los Objetivos de Etapa del Centro que no están reflejados en los Objetivos asignados a las Areas en el DCB.

- reformularlos para solucionar las posibles discrepancias detectadas.

¹ Aunque es uno de los elementos importantes que deben incluirse en todo PC, la casuística de la promoción en cada Etapa y Ciclo es tan variada que no tiene cabida dentro de los límites de una publicación como la presente.

- agrupar y ordenar los Objetivos de las Areas para establecer entre ellos prioridades, de acuerdo con los Objetivos de Etapa del Centro.

A continuación proponemos un modelo de estadillo para realizar estas operaciones:

OBJETIVOS DE ETAPA	OBJETIVOS DE AREA								Añadir			
	1	2	3	4	5	6	7	...	11	12	--	
1												--
2												--
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

2º) Concretar y contextualizar los Bloques de Contenido de cada una de las Areas a partir de los establecidos en el DCB. Para ello habrá que revisar y completar los Bloques de Contenido de cada una de las Areas para adecuarlos a las opciones ya tomadas.

En la realización de esta tarea es útil tener en cuenta algunos criterios prácticos:

- superar la tentación de aumentar desmesuradamente los contenidos; al contrario, lo que interesa es destacar los ejes integradores de unos pocos contenidos.

- mantener un equilibrio entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- prever las necesarias adaptaciones curriculares añadiendo a los distintos contenidos algún comentario que indique su importancia y los niveles recomendables de profundización.

- reflejar la relación existente entre los Objetivos de Area y los Bloques de Contenido, y preparar de este modo el trabajo de programación de aula en Objetivos de Aprendizaje.

A continuación proponemos un ejemplo parcial de Lengua con un modelo de estadillo para realizar estas operaciones:

Etapa: EDUCACION PRIMARIA Area: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		RELACION ENTRE LOS BLOQUES DE CONTENIDO Y LOS OBJETIVOS DE AREA
BLOQUES DE CONTENIDO	Relación (1)	OBJETIVOS DE AREA
1. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ORAL - Conceptos - Procedimientos - Actitudes	* <u>2</u> <u>7</u> <u>10</u> - - -	1. Comprender discursos orales y escritos. 2. Expresarse oralmente y por escrito 3. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística 4. Utilizar la lengua oral para intercambiar... 5. ...
2. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ESCRITA - Conceptos - Procedimientos - Actitudes		
3. ANALISIS Y REFLEXION SOBRE LA PROPIA LENGUA - Conceptos - Procedimientos - Actitudes		
4. SISTEMAS DE COMUNICACION VERBAL Y NO VERBAL - Conceptos - Procedimientos - Actitudes		

- (1) En esta segunda columna escribir los números de los Objetivos de Area con los que pueden tener relación cada uno de los Bloques de Contenido. Por ejemplo, si un contenido concreto tuviese relación con los objetivos 2, 7 y 10, escribiríamos estos tres números en el lugar correspondiente de la segunda columna.

4. OBJETIVOS DE CICLO

Se trata de hacer un análisis de los Objetivos de Area señalando cuáles parecen más adecuados para cada uno de los Ciclos de la Etapa. Se puede hacer también una distribución de los Bloques de Contenido en

cada Ciclo, aunque esta tarea se hará con más detalle en la Selección de Contenidos del paso siguiente.

No se debe reducir simplemente a establecer una distribución de Objetivos y Bloques de contenido de carácter lineal, ya que en muchos casos un objetivo o contenido deberá ser retomado más de una vez con el fin de favorecer un aprendizaje gradual y progresivo. Es útil tener a la vista los Criterios de evaluación establecidos en el DCB. Aunque no necesariamente, los Objetivos del último Ciclo pueden coincidir con los del Area. Aquí termina, en nomenclatura LOGSE, el segundo nivel de concreción.

Para realizar la distribución de Objetivos de Ciclo se puede utilizar un estadillo semejante al propuesto para los Objetivos de Area (pág. 145). Para la posible distribución de los Bloques de contenido proponemos un modelo de estadillo ilustrado con el mismo ejemplo parcial de Lengua:

Etapu: EDUCACION PRIMARIA Area: LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		DISTRIBUCION DE LOS BLOQUES DE CONTENIDO POR CICLO		
BLOQUES DE CONTENIDO	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO	
1. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ORAL - Conceptos - Procedimientos - Actitudes				
2. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACION ESCRITA - Conceptos - ...				

5. PROGRAMACIÓN DE AULA

Se aborda el tercer nivel de concreción, que incluimos aquí ya que sin su desarrollo el Proyecto no se puede llevar a la práctica, por lo que dejaría de tener sentido.

A partir de los Objetivos de Ciclo y Bloques de Contenido asociados, se realiza una selección de contenidos y de capacidades para obtener los correspondientes Objetivos de Aprendizaje secuenciados a lo

largo de los Niveles o Cursos del correspondiente Ciclo. Como estrategia para llevarlo a la práctica se podrá utilizar la siguiente:

1º) SELECCION DE CONTENIDOS: A partir de los Bloques de Contenido propuestos en el DCB, y las matizaciones contextuales, realizadas en las fases anteriores o que parezca oportuno añadir, los profesores de la Etapa y de cada Area los clasificarán en Fundamentales (F), de Iniciación (I) y de Repaso (R), repartiéndolos en los distintos Niveles o Cursos que constituyen la Etapa; de esta manera se consigue una distribución de contenidos no lineal sino cíclica.

Con el fin de que la distribución sea lo más coordinada posible, en este primer paso intervendrán todos los profesores de cada Area del Ciclo y posteriormente de la Etapa.

A continuación transcribimos un ejemplo parcial de Lengua para la Educación Primaria:

BLOQUES DE CONTENIDO	1º	2º	3º	4º	5º	6º
BLOQUE 1						
1. NECESIDADES Y SITUACIONES DE COMUNICACION ORAL EN EL MEDIO HABITUAL DEL ALUMNADO						
1.1. Mensajes simples que resulten familiares al alumno	F	R				
1.2. Respuestas a preguntas sencillas sobre sí mismo, su entorno y su hacer	F					
1.3. Respuestas a preguntas más complejas sobre sí mismo, su entorno y su hacer . .	I	F				
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

2º) SELECCION DE CAPACIDADES: Se trata de realizar un análisis de cada Unidad Temática, al menos las consideradas como F en la selección de contenidos. Los profesores del Ciclo o Nivel determinarán las capacidades que cada parte de la Unidad Temática permite desarrollar en los alumnos. Para ello se tendrán en cuenta tanto los condicionantes del desarrollo evolutivo de los alumnos, como las características del contenido científico. Se puede optar por la taxonomía de Ryle adoptada por el DCB (Conceptos, Procedimientos y Actitudes) o por la equivalente más detallada de Bloom como aparece en la siguiente matriz:

CAPACIDAD /CONTENIDO	CAPACIDADES COGNOSCITIVAS (Cabeza)					PSICOMOTRICES (Mano)	AFECTIVAS (Corazón)
	CONCEPTOS (Saber Qué)		PROCEDIMIENTOS (Saber Cómo)			ACTITUDES (Por Qué)	
	MEMORIZAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	SINTETIZAR	MANIPULAR	VALORAR
DATOS (Hechos, Términos)							
MÉTODOS (Procesos, Convencionalismos)							
CONCEPTOS (Leyes, Principios, Teorías)							

Siguiendo con el mismo ejemplo parcial de Lengua, transcribimos este paso en el que se ha optado por la taxonomía de Ryle, con referencia a las equivalencias con la de Bloom, para poder acudir a estas últimas en el momento que se quiera concretar más el análisis:

A. CONCEPTOS	B. PROCEDIMIENTOS		C. ACTITUDES
1. RECONOCIMIENTO: DATOS: Hechos, Términos MÉTODOS: Procesos, Convencionalismos, etc. CONCEPTOS: Principios, Teorías.	2. COMPRENSION 2.1. Traducción 2.2. Interpretación 2.3. Extrapolación	3. APLICACION 4. ANALISIS 5. SINTESIS 6. EVALUACION	ATENCIÓN, INTERÉS, VALORACION, SATISFACCION, etc.
Mensajes simples.	Comprender y utilizar los mensajes.		Valoración del mensaje oral como uno de los principales instrumentos para satisfacer las propias necesidades de comunicación.

3º) FORMULACION DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: El análisis de cada Unidad Temática, realizado en el paso anterior, es ya en cierto modo una formulación de lo que se pretende que adquiera cada alumno en el proceso de instrucción, ya que encierran implícitamente una capacidad sobre un contenido que son los componentes fundamentales de todo Objetivo de Aprendizaje; sin embargo, conviene explicitarlos formalmente¹, para luego secuenciarlos en las correspondientes Unidades Didácticas.

¹ Estos Objetivos mínimos didácticos, o mejor de Aprendizaje, aparecen en el DCB bajo el epígrafe de "Criterios de Evaluación".

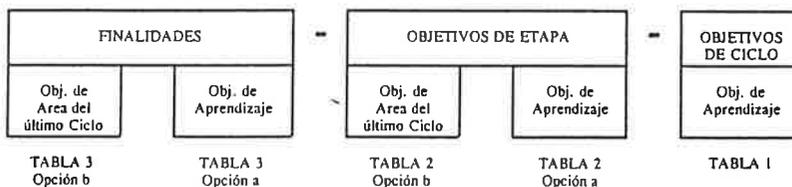
A continuación transcribimos un modelo de este paso del mismo ejemplo parcial de Lengua:

BLOQUE: 1 NIVEL: 1º	El alumno será capaz de:	CAPACIDAD
1.1.		
1. Reconocer mensajes simples		CONCEPTO
2. Comprender las mensajes		PROCEDIM
3. Utilizar los mensajes para pedir, para expresar sus necesidades y deseos, etc.		PROCEDIM
4. Valorar el mensaje oral como su principal instrumento de comunicación		ACTITUD
	↓	↓

B. COMPROBACION

Una vez redactadas las progresivas concreciones del PC, tendremos que comprobar que están bien articuladas y que un determinado Objetivo de Aprendizaje, trabajado en el aula, responde a alguna Finalidad del Centro; y a la inversa, que todas las Finalidades que nos hemos propuesto, se trabajan en objetivos concretos de alguna Etapa, Area y Ciclo. Todo ello para cerciorarnos de que lo redactado en los papeles tenga correspondencia con lo que hacemos en el aula y, si no fuera así, para modificar lo que convenga, los papeles o la práctica.

Este proceso de revisión queda representado en el siguiente diagrama:



En el diagrama queda patente que el proceso de revisión tiene 3 pasos, los dos últimos a su vez con dos opciones, una más simple y otra más exhaustiva, que se llevarían a cabo según las necesidades y disponibilidades de cada grupo de profesores.

Es obvio que esta comprobación no se podrá hacer en su totalidad hasta finalizar todo el proceso de elaboración del PE. En un primer momento sólo se puede comprobar la Tabla 1; quizás se puedan hacer intentos parciales de las Tablas 2 y 3.

Para realizar esta primera comprobación entre los Objetivos de Ciclo y de Aprendizaje, hay que construir una tabla de doble entrada (como la Tabla 1 que se transcribe en la pág. 153). En abscisas (horizontal) se sitúan los Objetivos de un Ciclo, y en ordenadas (vertical) los Bloques de Contenido en que se han clasificado los Objetivos de Aprendizaje de cada Curso o Nivel. En cada celda se van colocando los Objetivos de Aprendizaje correspondientes (todo ello, Objetivos de Ciclo, Bloques y Objetivos de Aprendizaje, identificados por su número). La Tabla ayudará a ver cómo los Objetivos de Ciclo de cada Area quedan concretados en los Objetivos de Aprendizaje correspondientes.

A continuación transcribimos un ejemplo de la comprobación correspondiente a los Objetivos del Area de Lengua del Primer Ciclo de Educación Primaria (como ya hemos apuntado, es imprescindible tener convenientemente numerados tanto los Objetivos de Ciclo como los de Aprendizaje que se van a comprobar).

a) Objetivos del 1º Ciclo

1. Comprender discursos orales y escritos, relacionándolos con las propias ideas y experiencias.

2. Expresarse oralmente y por escrito respetando los aspectos normativos básicos de la lengua.

3. Utilizar de manera apropiada la lengua oral y de forma elemental la escrita para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos.

4. Utilizar la lectura con finalidades diversas, valorándola como fuente de información, disfrute, aventura, ocio y diversión.

5. Combinar diferentes códigos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes.

6. Comenzar a explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua.

7. Reconocer y apreciar diversos usos de la lengua.

8. Cuestionarse el uso discriminatorio de la lengua como vehículo de prejuicios.

9. Iniciar la reflexión acerca de los usos de la lengua y sus aspectos formales.

10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje.

b) Objetivos de Aprendizaje para los Niveles 1° y 2°¹

BLOQUE I NIVEL 1°	El alumno será capaz de:	CAP
<u>1.1.</u>		
1	Reconocer mensajes simples	C
2	Comprender las mensajes	P
3	Utilizar los mensajes para pedir, para expresar sus necesidades y deseos, etc.	P
4	Valorar el mensaje oral como su principal instrumento de comunicación	A
<u>1.2.</u>		
5	Responder a preguntas sencillas sobre sí mismo y su entorno	P
6	Distinguir el concepto de pregunta y respuesta	C
7	Adecuar la pregunta a la respuesta hecha	P
<u>2.2.1.</u>		
8	Interpretar narraciones breves	P
9	Expresar en narraciones breves circunstancias y acontecimientos	P
10	Diferenciar narraciones breves	C
11	Sentir la necesidad de expresar y escuchar	A
<u>3.2.3.</u>		
12	Escuchar canciones infantiles	P
13	Repetir las canciones escuchadas	P
14	Memorizar dichas canciones	P
15	Reconocer las canciones adecuadas a su edad	C
16	Valorar la canción como expresión de sentimientos	A

Con esta programación el Cuadro de **Comprobación** quedaría como aparece en la Tabla 1:

¹ Se ha utilizado la Taxonomía de Ryle (adoptada por el DCB), simbolizando las capacidades, C: Conceptos; P: Procedimientos; A: Actitudes. Los números subrayados se refieren a los apartados de los Análisis de la Unidad Temática. Los Objetivos de Aprendizaje se han numerado consecutivamente dentro de cada Bloque y Nivel.

TABLA I

Obj. 1° CICLO --	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
# BLOQUE	1 NIVEL									
1	1°	1,2,7,8,11	3,5,9,12	5,7		9	6			
	2°	3,4	8,9,10,11	1,5			2,10			
2	1°		11,18,18,19, 20,21,22	1,2,3,11,13, 14,15,21	5,6,7,8,9,17	19,23,24,25, 26,27,28	1,3		13,14	
	2°	9,24,25	16,25,27,28	1,2,4,7,10, 12,14, 17,18,19,20, 21,22,23,24	4,20,31,31, 33,34,34,37		0,5,25,26,27, 28			14,18
3	1°									
	2°		1,2,3,4,5,6, 7,10,11,12, 13,14,15,16, 17,18,19,20, 21,22,23,24, 25,26,27,27			4	3			1,2,3,4,5,6, 7,10,11,12, 13,14,15,16, 17,18,19,20, 21,22,23,24, 25,26,27,27

OBSERVACIONES: Se impone una revisión y reelaboración de esta programación a la vista de los siguientes datos que obtenemos de la Tabla 1:

a) Objetivos de Aprendizaje que no encuentran clasificación en los Objetivos de Ciclo y que, por tanto, han de ser revisados:

Bloque 1: Nivel 1°: 4, 10, 11, 14, 15, 16; Nivel 2°: 6, 7

Bloque 2: Nivel 1°: 4, 10, 12; Nivel 2°: 3, 7, 11, 13, 29, 35

Bloque 3: Nivel 2°: 8

b) Los Objetivos de Ciclo 7 y 8 no tienen sus correspondientes Objetivos de Aprendizaje.

c) Existe una descompensación entre algunos Objetivos de Ciclo, muy trabajados, y otros, muy poco.

* * *

Hasta aquí hemos revisado aquellos *Principios y Claves metodológicas del Aprendizaje significativo* que han de impregnar todo el *Proyecto Educativo*. Aunque hemos enumerado todos y cada uno de los elementos del PE, nos hemos detenido más en el estudio de algunos, en especial del *Proyecto Curricular*. Ahora sólo falta que con la práctica podamos perfeccionar este planteamiento, y todo ello contribuya a que cada vez más equipos de profesores recorran este largo camino, lo repitan una y otra vez haciendo progresivas aproximaciones hacia una mejora y perfeccionamiento de nuestro quehacer educativo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PSICOSOCIALES SOBRE LENGUAJE "CORRECTO" Y LENGUAJE "VULGAR"

DOMINGO CABALLERO MUÑOZ*

RESUMEN

Cualquier lenguaje sería fruto del trabajo que los usuarios del mismo ejercen sobre la realidad. Pero el proceso de escolarización, al trazar una barrera psicosocial en el acto de definir el lenguaje correcto (hierosemia) y el coloquial (demosemia), construye una retórica que forma parte del rol del profesor y constituye el transfondo de las atribuciones que se hacen sobre los alumnos. Ambos lenguajes se interrelacionan; pero el hierosémico o correcto superior es un código elaborado por una minoría experta, el cual hace ciertamente relación a lo vulgar, cotidiano o coloquial, pero también lo anula; hasta el punto de que ambos códigos pueden corresponder a representaciones sociales, o visiones del mundo, diferentes. Las gramáticas que conocemos ratifican el código hierosémico, pero no pueden dar cuenta del lenguaje en general. Se postulan unas gramáticas que puedan interesar al alumno, bien como referencias a su lenguaje espontáneo, bien como justificantes e inductores de la retórica culta.

PALABRAS CLAVE

"trabajo humano lingüístico", "diglosia", "diglosia psicosocial", "hierosemia", "demosemia", "escolarización", "representaciones sociales".

* DOMINGO CABALLERO MUÑOZ es Profesor de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.

1. La lengua como trabajo social

Todo profesor, si bien muy especialmente los profesores de "humanidades", aunque trate de establecer (y lo consiga en ocasiones) un "lenguaje a la medida" del alumno, siempre será el representante simbólico social de la llamada *retórica superior*, que consistiría, *grosso modo*, en la capacidad de producir "textos largos", dotados de abundante subordinación sintáctica, y en la destreza en el "hablar-todo-seguido", sin vacilaciones, a la vez que se hace uso de un léxico y una sintaxis que chocan con el lenguaje coloquial. Estas habilidades forman parte de su autopresentación social (Goffman, 1987).

Por otro lado, creemos que si se parte de que el lenguaje humano no sólo es conducta (Hörman, H. 1983) sino también TRABAJO, podríamos llegar a una sociolingüística sólidamente fundada que generase una práctica docente satisfactoria.

F. Rossi-Landi (trad. 1975) advierte que "si no queremos admitir que algo de *humano* (F.R-L) existe para el hombre sin su propia intervención, tenemos que ajustarnos al principio según el cual todas las riquezas o valores, cualesquiera sean las formas de comprenderlas, son el resultado de un trabajo que el hombre ha realizado y que puede realizar de nuevo" (p. 12). Y añade que "De la comprobación según la cual las palabras y los mensajes no existen en la naturaleza, porque son producidos por los hombres, se deduce inmediatamente que ellos también son productos del trabajo humano" (ib.). A partir de esta constatación se produce el concepto, profundamente psicosocial, de "trabajo humano lingüístico" (ib.).

Declaraciones de esta índole van más allá de la definición del hombre como "animal simbólico"; pues ponen la máxima atención en la *producción* histórica y social de los símbolos, considerándolos -hablando en economista- "trabajo humano acumulado" (Wexler, P. 1983, *Critical Social Psychology*).

En cierto sentido, esa idea de economía social informa también los trabajos del sociólogo (y psicólogo social con todo derecho) P. Bourdieu. En su recopilación titulada "Ce que parler veut dire" (1982) Bourdieu se ocupa de "L'économie des échanges linguistiques". El concepto de "intercambio", de venerable tradición psicosocial, es interpretado del siguiente modo por el citado Rossi-Landi: "Una comunidad lingüística se presenta como una especie de *inmenso mercado en el cual circulan*

palabras, expresiones y mensajes como mercancías" (op. cit., p. 53, subr. de F. R-L).

La cuestión nodal nos parece que pivota básicamente -por seguir con la metáfora económica- sobre la *propiedad* de esos mensajes, sobre *quién* los *tasa* y *valora* en el mercado lingüístico, y sobre la *repartición desigual* de esos valores y propiedades

Obviamente, en el mismísimo centro de estas cuestiones se halla la ESCOLARIZACION, entendida en sentido amplísimo: escuela, institutos, universidad, televisión, fascículos, etc.

Comenta Hudson (1985) que la lengua, además de ser trabajo, "Es (trabajo) *experto* (subr. D.C.), en cuanto que requiere el tipo de conocimiento de 'saber cómo', que se aplica con más o menos éxito según la *práctica* (D.C.) que uno haya tenido" (p. 226).

Pues bien, es evidente que la expertización, el ser alguien (en el caso que nos ocupa) que sabe decidir con precisión sobre cuestiones de lenguaje correcto o incorrecto, es una función directa de la ESCOLARIZACION, pues la escolarización es, en este caso, "la práctica que uno ha tenido".

2. Dos lenguas: dos destrezas

Para un comienzo de análisis podríamos partir, como hipótesis, del conocido concepto de DIGLOSIA, en el sentido amplio que le da Ferguson (1965a), a saber, que en una comunidad existe una lengua A(ita), utilizada en relación con la cultura y ligada a la ESCOLARIZACION; y otra lengua B(aja), de la que se echa mano en el hogar, en la intimidad, o en el ejercicio del trabajo cotidiano. En el mismo sentido, J.J. Gumperz (1966) hablará de niveles lingüísticos funcionalmente diferenciados.

Ahora bien, esta diferenciación funcional pudiera encerrar una trampa metodológica, en la medida que estuviéramos tentados de proyectar nuestra propia experiencia "diglósica" de profesores (expertos por ende) sobre sociedades en las que la diglosia era, o es, una taxativa *barrera social y conductual*.

Dicho de otro modo: Actualmente, a causa de la escolarización genérica, las lenguas (o "códigos", o "representaciones psicolingüísticas", infra) A y B pueden ser usadas según estrategias y situaciones diferentes *por un mismo hablante* en múltiples contextos. Sin embargo, parece que, por razones que aquí no pueden ser tratadas "in

extenso" (cinturones de viviendas de ciertas ciudades, algunos medios rurales, tramos de edad, regiones que sólo muy recientemente han accedido a la escolarización total...) amplias capas de población pueden seguir siendo en este momento *monoglóticas* respecto al lenguaje "correcto" (es decir: hablan lo que sea *excepto* el lenguaje correcto).

Constata Fischman (1979) que la lengua A está *superpuesta*, "a causa de que es normalmente *aprendida más tarde* y en un contexto más *formal* que la B" (subrs. nuestros). Pero, a continuación, Fischman evapora u olvida las consecuencias de ese aprendizaje *superpuesto* a la lengua materna o coloquial, tampoco se detiene en el *lugar* donde se aprende esa lengua A; ni, lo que es más importante, quién detenta el poder psicosocial mediante el lenguaje (entre otros mecanismos).

Es cierto que Fischman anota el modo en que los éxitos de ciertas lenguas constituyen "un triunfo del poderío físico, del control económico y del poder ideológico", y que aunque ninguno de estos factores sea en sí lingüístico, "las lenguas que resultan estar asociadas con tales fuerzas... pueden suponer una serie de ventajas a sus hablantes" (ib. p. 162). Sin embargo, nosotros echamos de menos una mayor sutileza en el análisis, pues el PODER en sí mismo es también un hecho lingüístico no separable del lenguaje en que se ejerce, o, si se quiere, el PODER es también una sintaxis autosuficiente (Cfr. Ibañez T., e Iñiguez, L., 1988).

Hudson, por ejemplo, comentando los experimentos de S. Scribner (1977), anota la tendencia de los sujetos no escolarizados (que normalmente, no se olvide, suelen ser los que carecen de poder social) a "dar muchas menos explicaciones teóricas que los escolarizados" (p. 233); y que ello se debería a que "el maestro enseña al niño el esquema del 'discurso lógico', en el que el niño tiene que hacer el esfuerzo de *no* utilizar su conocimiento y prototipos existentes" (ib.).

A nuestro propósito, lo que importa es que el "discurso lógico", aquel que debe inculcar el profesor, arrastra consigo un específico modo de textualizar. De suerte que ese esfuerzo orientado avasalladoramente a *no utilizar* el aprendiz "su" lenguaje, a que interiorice la prohibición de hablar su lengua espontánea, tan típicamente escolar, provoca una determinada elección de léxico y sintaxis. Y esa elección está marcada socialmente, porque lo está escolarmente, no antes ni después sino *a la vez*.

3. ¿Una lengua "de todos"?

Dado, pues, que las relaciones psicosociales entre control social y lenguaje parecen más complejas de lo que expresaría la dicotomía "lenguaje correcto" versus "lenguaje vulgar" intentaremos introducir el concepto bipolar de DEMOSEMIA y HIEROSEMIA; en la inteligencia de que la "hierosemia" definirá el lenguaje elevado formal, al que nos referimos como *retórico* al comienzo de este trabajo, aquel que se supone es patrimonio del profesor y de los hablantes "cultivados".

Y que esa hierosemia sería como el "vaciado" que la ESCOLARIZACION más el PODER (vide infra) producen sobre la "demosemia" (o lenguaje popular coloquial).

Ya no se trataría, como antes, de dos lenguas, sino de dos códigos psicosociales en el seno de una pretendida unidad de lenguaje; o más aún, de dos "representaciones sociales" que circulan en una misma sociedad, un modo de "diglosia" que crea la propia escolarización.

Ambos códigos poseerían, entre otras, las siguientes propiedades:

1. No son estancos, es decir, no existe nada "formal" en su estructura interna que impida interpretarlos de abajo arriba (demosemia hacia hierosemia) o de arriba abajo (hierosemia sobre demosemia).
2. Por contra, no constituyen un "continuum" también formal, sino que han de ser referidos a aquellos hablantes que dominen ambos a la vez, pues solo *en* esos hablantes se dará ese continuum indiferenciado; mientras que en los sujetos que no han podido tener acceso al código hierático la barrera será psicosocial real, y no solo formal.
3. En la conciencia del hablante "hierosémico" no solamente existe la valoración social de sus destrezas en el código y su consiguiente exhibición o autopresentación, sino que, merced al proceso de ESCOLARIZACION, se hará referencia conductual y cognitiva al lugar social que ocupa el usuario de dicho código y al poder que esas habilidades sociales le confieren.

El habla hierosémica, en fin, nunca será "otro" lenguaje más que habla de "lo mismo" que habla "todo el mundo" pero de diferente "manera"; sino que hablará de cosas verdaderamente ajenas a la experiencia demosémica o popular (Cfr. Grignon, C. y Passeron, J.C., *Lo culto y lo popular*, 1992); y, a la vez, está hablando de lo NO ESCOLAR, de lo demosémico, popular o populachero, para definirlo

mediante el rechazo o la modificación (Cfr. White, H., *El contenido de la forma*, 1992), de suerte tal que quizá solo por una astucia de la ESCOLARIZACION decimos que "todos" hablamos la "misma" lengua.

Las razones profundas de esta argumentación podrían estar -creemos- justificadas si se pone atención a la conducta "política" y verbal de los grupos dominantes.

Pues, en efecto, todas las élites o grupos dominantes (Cfr. Turner, J.C., 1990) segregan señas o lenguajes de autorreconocimiento, o los han "importado" de otros grupos, pero de manera tal que a los usuarios de los códigos demóticos les resultarían muy difícilmente accesibles: Sabido es, por ejemplo, que los dirigentes hawaianos poseían un lenguaje señorial que mantenían *secreto* para los plebeyos (piénsese en las capillas artísticas actuales, en los suplementos culturales, etc.); castas de guerreros y nobles de tribus de América del Sur poseen un lenguaje *artificial* (pensemos en algunos discursos públicos actuales, literalmente ininteligibles, etc.); o en cómo las élites europeas aristocráticas adoptaban lenguas extranjeras incomprensibles para sus campesinos (Cfr. Ninyoles, R., 1980, pp. 40 y 41).

4. Prehistorias del lenguaje

Ahora bien, a partir del Renacimiento Occidental se produce una situación paradójica: Los grupos dominantes, en su lucha con la hasta entonces lengua hierática (el latín eclesiástico) proclaman que hay que producir/asumir una "lengua de todos".

Sin embargo, si hojeamos la "Gramática Castellana" de Nebrija, o, por poner un ejemplo menos conocido de comentario lingüístico, la "Suma de tratos y contratos", de Tomás de Mercado (Cfr. D. Yndurain, 1982), se nos revela con toda claridad, en el acto mismo de escribir gramáticas o explicaciones jurídicas pretendidamente "demosémicas":

- a) Que es cuestión de principios el escribir en la lengua "vulgar", más como ataque al escolasticismo medieval y a su representación feudal, que como asimilación de la lengua demosémica o popular.
- b) Que se trata de extender, sí, la lengua vernácula. Pero en su vertiente "correcta", es decir, en "otra versión" no demosémica. Corrección que es, a la vez, asunción y rechazo de la lengua vulgar, y, a la vez, asunción y rechazo del latín, puesto que ese código

vernáculo pero correcto se ahorma en una gramática que ya no es la latina, pero que impone una regulación ajena a la verdadera lengua popular.

- c) Que este intento de extensión, semilla de la futura ESCOLARIZACION general, sería impensable para las lenguas verdaderamente hierosémicas (a ningún noble polaco se le ocurre enseñar Francés a sus campesinos en los siglos XIX y XX). El terrible esfuerzo psicosocial invertido en que todo el mundo lea y escriba en el, en teoría, código correcto, durante quinientos años, es algo que no debemos dar por supuesto cargándolo a la cuenta del "progreso". Creemos que solo un adecuado enfoque histórico-social, más allá de la lengua, podría empezar a desvelarnos algo de este titánico empeño.

El caso es que el momento de la creación culta del lenguaje castellano es altamente conflictivo, confuso y paradójico. Sobre todo porque nos encontramos ante el caso de una lengua hierática, que va a ser fruto de una amalgama entre latín y una presunta "lengua castellana" presuntamente preexistente, que se va a arrojar el monopolio de definir conductas, actitudes y necesidades "de todos los hombres españoles" mediante la creación de la necesidad y obligación del proceso alfabetizador.

Resumiendo, (y simplificando quizá en exceso) podría decirse que la historia de las lenguas de cultura occidentales es la historia de grupos de expertos en lenguas hieráticas, expertos que por supuesto conocen y usan la lengua demótica, pero que la juzgan y la reorganizan desde un tercer código hierático y, posteriormente, mediante la ESCOLARIZACION GENERAL, crean una diglosia generalizada. Pero una diglosia tan sutil, tan refinada, y que se ha hecho tan "natural" y "evidente" (¿quién no sabe lo qué es vulgar y correcto?) que obliga al investigador -como se evidencia en estos mismos párrafos- a una retorsión del lenguaje que, en el intento de desvelar y aclarar los orígenes de la "corrección", queda abocado a la oscuridad (Cfr. Fowler, R., 1983).

De ahí que sea imposible el análisis del lenguaje hierático, superior o profesional, en términos inmanentes a su propia lógica, y haya que hacer -esta sería nuestra propuesta- una continua referencia, cuando se analiza el código hierático, a la demosemia correspondiente, al lenguaje popular, al interaccionismo coloquial, como una especie de trasluz que nos permita atisbar lo que el código formal público (escolar) oculta,

realza, rechaza, modifica, etc. (Cfr. Labov, W., 1985, Williams, R. 1988).

Nótese que esto nos llevaría a no considerar el lenguaje vulgar como una "desviación" de una norma, como una "incorrección" o mal uso de un lenguaje inmaculado. Muy al contrario, sería el lenguaje cultivado la anomalía, la desviación, aquello, en fin, *que debe ser explicado*.

5. La escritura: espejo del lenguaje correcto

Por su parte, la demosemia, en cuanto "analfabeta", exhibe un tipo de textualización que "can be visualized as a long chain of interlocking conversations between members of the group" (J. Goody & I. Watt, 1976, p. 313). Así, la transmisión de valores grupales y su verbalización consiste en un "*face-to-face contact*" y en una "*direct semantic ratification*" (ib., también Antaki, C. y Leudar, I., 1992).

Observemos que el "cara-a-cara" conversacional ("face-to-face") es negado en y por el acto mismo de la textualización culta pública (profesoral, en su sentido más depurado), y no porque no se dé un "cara-a-cara", ya que los actores (profesor y alumnos, en este caso) se ven, sino por la cantidad de tiempo (todo, en realidad) que uno de los participantes, el representante de la cultura, puede invertir y consumir, anulando toda posibilidad de *conversación* (políticos, sacerdotes y profesores "no paran de hablar", Cfr. S. Delamont, 1984, Stubbs, M., 1987).

Igualmente es impensable una "directa ratificación semántica" ("direct semantic ratification"); no sólo porque los temas de que se trate en la enseñanza formal son lejanos para el "vulgo" y, en cierto sentido, antiexperienciales, sino porque la sociedad es heterogénea, y, por ello, en una discusión sobre valores sociales la ratificación semántica directa deviene imposible (no hay nada que ratificar) y la discusión interminable (Lerena, C., 1982).

Convendría insistir en que la retórica profesoral y pública culta es un modo de hablar *como si* lo hablado fuera escrito ("hablar-como-un-libro-todo-seguido"), de forma que la escritura posee unas específicas características, que induce en los sujetos alfabetizados una larga lista de nuevas actitudes psicosociales, las cuales se introducen como un cuchillo entre la palabra y su referente (J. Goody, *La domesticación del pensamiento salvaje*, 1985): Así, por lo que hace a la *historia* de la

propia comunidad, la escritura fija unos hechos casi siempre contradictorios (por eso la manía de quemar bibliotecas) que inoculan el escepticismo (Goody & Watt, op. cit. p. 340); también provoca una percepción psicosocial del tiempo basada en una fuerte separación entre pasado y presente (ib.); e induce "explicaciones alternativas" (ib., y M. Billing, *Arguing and Thinking*, 1987, o J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*, 1988).

Pero además -y lo que nos parecería más importante- lo escrito produce una fragmentación de la experiencia, un despiezamiento de entidades que aparecen a la conciencia como unidas, que está "funcionalmente relacionado con la gramática" (Goody, J. & Watt, I., ib.). Y quién dice gramática obviamente está diciendo ESCUELA.

6. ¿Qué gramática?

Ambos códigos, pues, generan REPRESENTACIONES SOCIALES diferentes. Pero si aceptamos que "para muchas palabras (piénsese en conceptos abstractos) no existe referente en el mundo ambiental objetivo... (entonces)... el *origen del significado* de tales palabras -en una consideración de la psicolingüística del desarrollo- *está reducido totalmente al contexto verbal* como transmisor del significado". A determinado nivel, que suele coincidir con la alta cultura, las palabras sólo pueden ser explicadas con otras palabras (Haugg, U. y Rammer, G., 1979, p. 168, subrs. nuestros, también Wells, G., 1988).

Si esto es así, ciertos procedimientos lógicos de definición, causalidad, concesión, disyunción, etc., basados sólo en el contexto verbal, propios del uso público formal (profesoral, político...) presionarán para que surja el tipo de gramática que ratifique y organice esos mismos procedimientos. Quizá a ello se deba que las gramáticas usuales solo puedan dar cuenta del código hierosémico, y que ni siquiera ayuden a dominarlo. No serían ni normativas ni heurísticas, sino meramente tautológicas.

Por supuesto, hay otras gramáticas (Cfr. Halliday, M.A.K., 1986, Narbona Jiménez, A. 1989).

¿Cuál será aquella que pueda dar cuenta del lenguaje que nuestros alumnos hablan y, a la vez, del lenguaje "correcto"?

¿Y cuál será la gramática que pueda *demostrar* a sus aprendices que la destreza en el manejo de la lengua "superior" es deseable? (Popkewitz, T., 1986).

Queremos creer que estas páginas pueden contribuir a señalar algunas coordenadas de un posible debate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTAKI, C. y LEUDAR, I. (1992) Explaining in conversation. *European Journal of Social Psychology*, 22, 2, 181-194.
- APPLE, M. (1988) *Educación y Poder*. Madrid: Paidós-MEC.
- BILLING, M. (1987) *Arguing and Thinking*, London: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire*, Paris: Fayard.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós-MEC.
- CABALLERO, D. (1991) Gramática, gramáticas y gramáticos, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 33-43.
- FISCHMANN, J. (1979) *Sociología del Lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- FOWLER, R. y KRESS, G. (1979) *Language and Control*, London: Routledge and Kegan Paul.
- GOFFMAN, E. (1987) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid: Martínez de Murguía (orig. 1959).
- GOODY, J. (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid: Akal.
- GOODY, J. y WATT, I. (1976) The Consequences of Literacy, en *Language and Social Context*, ed. de Giglioli, P.P., London: Penguin.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992) *Lo culto y lo popular*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- HALLIDAY, M.A.K. (1986) *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económico.
- HAUGG, H. y RAMMER, G. (1979) *Psicología del lenguaje y teoría de la comprensión*, Madrid: Gredos.
- HÖRMANN, H. (1982) *Querer decir y entender*, Madrid: Gredos.
- HUDSON, E.A. (1981) *Sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- IBAÑEZ, T. e IÑIGUEZ, L. (1988) El poder y los sistemas políticos, en Seoane, J. y Rodríguez, A. (eds.) *Psicología Política*, 351-358, Madrid: Pirámide.
- LABOW, W. (1985) La lógica del inglés no standar, en *Educación y Sociedad*, 4.

- LERENA, C. (1982) El oficio de maestro, en *Sistema* 50-51, 79-102.
- NARBONA, A. (1989) *Sintaxis española: Nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel.
- NINYOLES, R. (1980) *Idioma y poder social*, Madrid: Tecnos.
- POPKEWITZ, T. (1986) Ideología y formación social en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 283, 133-135.
- ROSSI-LANDI, F. (1974) *Ideologías de la relatividad lingüística*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- STUBBS, M. (1987) *Análisis del discurso*, Madrid: Alianza Editorial.
- TURNER, J.C. (1990) *Redescubrir el grupo social*, Madrid: Morata.
- WHITE, H. (1992) *El contenido de la forma*, Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*, Barcelona: Paidós.
- WEXLER, P. (1983) *Critical Social Psychology*, Boston: Routledge and Kegan Paul.

SECUENCIACIÓN POR CICLOS DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (Propuesta de trabajo)

MARTA ELENA SANTAMARTA SANTOS*

1. INTRODUCCIÓN

La distribución de los contenidos en los ciclos y cursos de la E.S.O. es tarea que debe abordarse en el marco del Proyecto Curricular de etapa, siguiendo criterios generales encaminados a facilitar el aprendizaje de los contenidos y el logro de los objetivos propuestos. Por esta causa previamente a la distribución y contextualización de contenidos y objetivos respectivamente, se analizarán las características del proyecto y se mencionarán dichos criterios.

2. LA SECUENCIACIÓN EN EL MARCO DEL PROYECTO CURRICULAR

El P.C., definido como "el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el diseño curricular base en propuestas globales de intervención didáctica adecuadas a un contexto específico" (Del Carmen, L.; Zabala, A., 1991), se corresponde con el segundo nivel de concreción y su elaboración supone llevar a cabo por parte del equipo la contextualización de los objetivos, secuenciación y organización de los contenidos y los criterios metodológicos y de evaluación.

* MARTA ELENA SANTAMARTA SANTOS es Catedrática de Bachillerato y Asesora de Lengua y Literatura del C.E.P. de Oviedo.

La planificación en los centros educativos se plantea en tres ámbitos y se concreta en el Proyecto Educativo de centro (P.E.C.), el Proyecto Curricular de etapa (P.C.) y las Programaciones de aula.

El P.E.C. puede definirse siguiendo a Antúnez (1987) como un "instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución". Su función básica es la de proporcionar un marco global que permita la actuación coordinada del equipo docente. Este marco debe estar contextualizado en la situación concreta del centro y en él han de incluirse los objetivos básicos y la explicitación de la estructura organizativa y de funcionamiento.

El P.C. al que ya hemos definido, tiene como función la de garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza -aprendizaje de los contenidos educativos a lo largo de la etapa y proporcionar al alumno una visión global acorde a los fines propuestos.

Los elementos básicos del P.C. concebido como "un instrumento de trabajo dinámico que se irá elaborando de forma progresiva y que será susceptible de revisiones y mejoras" (o.c. pág. 33) serán aquellos que den respuesta a las preguntas sobre qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

En el apartado relativo al qué enseñar se incluyen los objetivos generales de la etapa definidos como las capacidades básicas que los alumnos deben desarrollar, así como los objetivos y contenidos generales de cada una de las áreas.

El análisis de los primeros ha de conllevar la adecuación de estos a las características específicas de los centros y a este fin, será posible a) dar prioridad a unos objetivos sobre otros b) incorporar aspectos no recogidos y c) explicitar más las capacidades.

Un proceso paralelo ha de seguirse para concretar los objetivos generales y contenidos de cada una de las áreas.

Respecto al cuándo enseñar, el equipo de profesores deberá, siguiendo las orientaciones generales no prescriptivas, proceder a la secuenciación y organización de los objetivos y contenidos presentados en bloques.

Las decisiones relativas al cómo enseñar no pretenden en modo alguno la uniformidad de los métodos, que estaría reñida con la diversidad de los contenidos, las diferencias existentes entre los alumnos y los distintos puntos de vista del profesorado, lo que sí ponen de manifiesto es la

necesidad de que haya un análisis colectivo que, respetando los distintos métodos, "garantice la adecuación de estos a los objetivos y contenidos educativos". (o.c. pág. 51).

Por tanto han de tomarse decisiones en torno a tres aspectos: criterios sobre la intervención educativa, criterios de organización espacio temporal y criterios de selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.

Por último, en lo que se refiere a la evaluación, además de contemplarse la evaluación inicial, formativa y sumativa deben establecerse unos criterios que regulen la comunicación de la información obtenida, en función de los destinatarios y del contenido que se pretende transmitir.

El tercer nivel de concreción corresponde a los profesores de ciclo o área que en sus programaciones han de diseñar las unidades didácticas, a partir de las cuales se harán las oportunas adaptaciones.

En el **Anexo I** se resumen las distintas actuaciones que Zabala y Del Carmen (1990) proponen para la elaboración del Proyecto Curricular

3. CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN

La secuenciación, que, en el marco del Proyecto Curricular, debe llevarse a cabo supone la realización de las siguientes tareas: Estudiar a fondo los contenidos de la enseñanza, repasar las características de las técnicas de secuenciación y hacer una revisión crítica de los contenidos de enseñanza, encaminadas a establecer una ordenación de los contenidos que asegure el enlace entre los objetivos educativos y las actividades de aprendizaje.

Aunque no son demasiados los estudios dedicados a la secuenciación de contenidos, aludiremos brevemente a algunas de las propuestas que se han hecho para elaborar secuencias de aprendizaje: La técnica de análisis de contenidos, la técnica de análisis de tareas y la teoría de la elaboración.

La primera **-análisis de contenidos-** forma parte de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y tiene en cuenta la estructuración interna de los contenidos y los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Para este autor, (Del Carmen, 1990), la organización cognitiva del individuo está estructurada conceptualmente,

motivo por el cual la adquisición de nuevos aprendizajes dependerá de las estructuras conceptuales previas del individuo o conceptos inclusores, a partir de los cuales se iniciarán los procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

Las implicaciones que en la práctica tiene esta concepción jerárquica del aprendizaje son las de establecer secuencias en las que se avance desde lo general a lo particular, desde las ideas básicas de la disciplina a las más específicas.

En la segunda **-técnica de tareas-** los contenidos se definen en términos de objetivos de ejecución que especifican lo que el alumno tiene que ser capaz de hacer en relación a los contenidos que aprende. Las fases de esta técnica, especialmente útil para secuenciar algunos procedimientos, son las siguientes (SECC, 1990):

- 1ª) Determinar la tarea que el alumno ha de realizar. (Habilidad que tiene que aprender).
- 2ª) Subtareas. Determinar los posibles componentes de la tarea o actividad.
- 3ª) Secuenciar las subtareas de la más sencilla a la más compleja.

Por último, la tercera **-teoría de la elaboración-** integra elementos de las dos técnicas anteriores. En ella los contenidos de enseñanza tienen que ordenarse de manera que los elementos más simples y generales ocupen el primer lugar (visión de conjunto), incorporando después, de manera progresiva, los elementos más complejos de forma más minuciosa.

El punto de partida de la secuencia elaborativa es el epítome, para cuya configuración serán necesarios los pasos siguientes: a) en primer lugar el de elegir el contenido de aprendizaje -concepto o procedimiento- que podrá servir como organizador, b) a continuación seleccionar los elementos más fundamentales y representativos del contenido elegido que se presentarán en el epítome, c) seleccionar los contenidos de apoyo necesarios para desarrollar el contenido del epítome.

Para concluir es necesario señalar que la secuenciación debe, independientemente de la opción elegida, respetar las bases psicopedagógicas y el modelo de currículo que se pretenda potenciar.

A este fin, Zabala y del Carmen (1991 págs. 45 y ss.) proponen tener en cuenta los siguientes criterios:

- 1º) Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas, siempre respetando la zona de desarrollo próximo.
- 2º) Coherencia con la lógica de la disciplina que trata de enseñarse.
- 3º) Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los alumnos/as.
- 4º) Dar prioridad a un tipo de contenidos a la hora de organizar las secuencias. El establecimiento de las secuencias se facilita si se selecciona un contenido organizador al que se subordinan los restantes.
- 5º) Delimitación de unas ideas-eje.
- 6º) Continuidad y progresión. Supone esto desarrollar un currículo en espiral, que estos autores consideran muy adecuado para atender a la diversidad del grupo-clase. Además la progresión permitirá avanzar desde un conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia otro conceptualizado de forma abstracta y cada vez más complejo.
- 7º) Equilibrio entre los diversos tipos de contenidos
- 8º) Interrelación entre contenidos de distintas áreas.

4. SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

En aplicación de los criterios generales expuestos en el epígrafe anterior, en la secuenciación de los contenidos del área de Lengua y literatura he considerado en el desarrollo de la secuenciación, los siguientes aspectos:

- 1º) Nivel madurativo de los alumnos que nos obliga a proponer un planteamiento más global en el 1º ciclo de la etapa .
- 2º) Complejidad creciente de los contenidos, relacionada con el grado de abstracción que requieren para su aprendizaje, avanzando desde lo general a lo particular y desde lo más simple a lo más complejo.
- 3º) Análisis de los conocimientos previos de los alumnos, y de los conceptos inclusores que han de modificarse y desarrollarse.
- 4º) Necesidad de que exista un equilibrio entre los tres tipos de contenidos, sin que predominen unos sobre los otros.

4.1 LOS CONTENIDOS DEL PRIMER CICLO DE LA E.S.O.

En el primer ciclo, parece conveniente partir de los usos más próximos a los alumnos, para posteriormente descontextualizarlos y promover su inserción en contextos más amplios.

Respecto al primer y al segundo bloque de contenidos se pretende que el alumno conozca la variada tipología textual, fundamentalmente la narración, descripción, argumentación y exposición, seleccionando los textos del ámbito de lo cotidiano, de modo que estén próximos a su realidad diaria. Se introducirá también en este ciclo el análisis de textos formalizados, útiles al alumno para desenvolverse en su medio habitual, nos referimos a las instancias, cartas comerciales, curriculum vitae etc.

Tomando como referencia los textos se estudiarán los elementos de un acto de comunicación incluyendo ya, aunque sin demasiada profundidad, aspectos de los actos de habla tales como la intención y el efecto que subyacen y que son fundamentales para comprender el mensaje. Para alcanzar este fin, se recurrirá a prácticas propias de la lengua oral y escrita. Técnicas de animación y discusión tales como la conversación, el debate, el coloquio, el torbellino de ideas y Phillips 66, y otras más comunes, aunque no por ello menos efectivas, como el resumen y algunos aspectos del informe.

El estudio de los índices textuales -coherencia, cohesión, adecuación y corrección- muestra la conveniencia de que se hagan alusiones al contexto y a la situación en la que se producen los mensajes.

Los procedimientos básicos serán la lectura expresiva y la entonación, la comprensión y el análisis, la delimitación de las ideas principales y secundarias, organización global del texto y resumen del mismo, sin olvidarnos de la planificación del trabajo y de los guiones, que si bien pueden considerarse incluidas en las técnicas de estudio, deben trabajarse en cada área. Por último, señalar la importancia que ha de darse a los textos que hayan producido los alumnos, tanto individualmente como en grupo, utilizando técnicas tradicionales y otras más innovadoras fruto de las aportaciones de las nuevas tecnologías.

Las actitudes que deben promoverse, amén de las derivadas del respeto a las opiniones ajenas y a las normas de la conversación y de los turnos de palabra, serán el interés y el esfuerzo por expresarse con la corrección, coherencia y adecuación debidas de modo que no quepan las interpretaciones erróneas de los textos orales y escritos.

Por lo que se refiere al tercer bloque, reflexión en torno a los usos lingüísticos, conviene señalar que la referida reflexión debe partir siempre de los usos más cercanos a los alumnos, y debe justificarse de modo que estos vean la funcionalidad de los conocimientos aprendidos. Para ello, se hace necesario optar por un análisis en el que se engloben sintaxis, semántica y pragmática, atendiendo siempre a la interrelación entre ellas y huyendo de la práctica mecánica que en poco o en nada facilita el desarrollo de la competencia comunicativa.

De acuerdo con el planteamiento presentado en el párrafo anterior, los contenidos conceptuales que se trabajen serán aquellos que permitan al alumno conocer las categorías gramaticales, la relación sintáctica en el nivel de la oración simple y algunos aspectos básicos relativos a la significación de las palabras. En todos los casos, la referencia al uso, y en definitiva a la pragmática, constituirá el marco fundamental en el que halle justificación la relación forma-intención comunicativa.

De forma razonada y lógica se revisará la ortografía de la palabra y del texto.

Los procedimientos que se utilizarán serán el análisis contrastado de textos, párrafos y oraciones y la manipulación de unidades valorando los cambios de sentido, siempre en el marco de unidades de sentido completo.

Los contenidos actitudinales deberán poner de manifiesto la importancia de las convenciones lingüísticas, destacando la subordinación de los aspectos formales a la coherencia y adecuación del mensaje.

El bloque número cuatro, cuyo eje temático es la literatura, presenta dificultades para su organización debido a la necesidad de coordinar contenidos actitudinales, tales como el gusto por la lectura, con otros conceptuales relacionados con la historia. Lógicamente, las opciones y prioridades que se establezcan dependen de la importancia, mayor o menor, que el profesor dé a unos o a otros cuando no sea posible simultanearlos.

Si se acepta que la literatura puede motivar al alumno y convertirse en un instrumento de goce estético, así como contribuir a desarrollar su capacidad crítica e intelectual y por ende su desarrollo personal, el primer paso será familiarizar a los alumnos con los textos a través de comentarios en los que se desentrañe su significado, y en los que los aspectos formales sean un pretexto para llegar a ese objetivo. Como consecuencia, en el primer ciclo se propone el estudio de textos literarios

narrativo-descriptivos, poéticos, argumentativos y expositivos como unidades de comunicación, sin que esto suponga un rechazo a comentar los rasgos específicos del tipo textual cuando surjan. El ejemplo más claro pueden proporcionarlo los textos poéticos; en su análisis no se renunciará a analizar los aspectos formales, pero este no será el objetivo principal, sino que por el contrario, se comentarán subordinándolos a la comprensión del texto y a la intención o intenciones en él reflejadas.

Respecto a la selección de textos, creemos que han de ser significativos para el alumno y han de motivarle hacia la lectura de obras literarias completas. No han de presentar excesiva complicación formal y han de tratar temas que le preocupen e interesen atendiendo a su edad y a su nivel de maduración psíquica. En este ciclo, no han de seleccionarse siguiendo criterios historicistas, ni siquiera de género literario. Se elegirán en relación al tema de la unidad que se estudie, teniendo presentes las orientaciones anteriores y sin olvidar que el objetivo es el de motivar a los alumnos a través de los textos.

Esta opción permitirá que el alumno aborde en tercero y en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria el estudio de los géneros literarios y de la historia literaria con una formación inicial en el análisis de textos que, además de haber aumentado su competencia comunicativa, le facilitará el desarrollo de conceptos inclusores en los que apoyar y sustentar aprendizajes posteriores.

El procedimiento base será el análisis de textos, según los criterios antes señalados.

Por último nos referiremos al bloque número cinco, centrado en la relación entre los sistemas verbales y no verbales y en los medios de comunicación. Además del estudio de las características de los sistemas no verbales, proceso que se inicia en el ciclo pero que no concluirá hasta la última etapa de la educación secundaria, sería conveniente introducir, en relación a la tipología textual antes aludida, el estudio de los medios de comunicación: periódico, radio y televisión, seleccionando textos narrativos u otros propios de estos mass media y comparando para determinar la influencia del uso de otros códigos menos sistemáticos, pero no por ello menos trascendentes desde el punto de vista de la comunicación.

Los procedimientos son similares a los ya señalados para otros bloques. A la observación seguirán el análisis y la valoración del texto considerando la incidencia que, en lo que a significación se refiere, tiene

el uso de otros códigos no lingüísticos. Tampoco deberá olvidarse la importancia de los procedimientos relativos a la producción de textos por parte de los alumnos e incluso a la conveniencia de revisar los distintos esquemas textuales a partir de esas producciones.

Los contenidos actitudinales de este bloque han de servir para desarrollar el sentido crítico, especialmente en los aspectos relacionados con la discriminación racial, sexual o social que a veces reflejan de forma clara los textos de los medios de comunicación.

La secuenciación conlleva la toma de decisiones en torno a cómo organizar los diversos tipos de contenidos en unidades didácticas. En las orientaciones didácticas del Diseño Curricular Base y de las normas que posteriormente fijan el currículo, se insistía en la necesidad de que los bloques no se identificaran con unidades, sino que los contenidos de uno y de otro se combinaran del modo más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. Por otra parte, la práctica de años pasados nos obliga a rechazar la sucesión arbitraria e inmotivada de actividades de los distintos bloques sin un objetivo final al que subordinarse.

Por estas causas, para el primer ciclo parece conveniente organizar las unidades en torno a centros de interés o temas en los que confluyan el interés de los alumnos y la posibilidad de trabajar contenidos de los distintos bloques de forma integrada. A modo de ejemplo, se propone el esquema de una unidad cuyo título sería **La participación** y cuyo marco de desarrollo sería el propio ámbito escolar.

En la unidad, se analizarían fundamentalmente textos orales y escritos argumentativos y expositivos de distintos tipos, a saber: algunos de carácter coloquial grabados o transcritos por los propios alumnos en los que se reflejen las opiniones de los miembros de la comunidad escolar, legales, literarios, de los mass media, así como otros creados para este fin por los propios alumnos y por el profesor.

Tras la evaluación inicial y las actividades de motivación, y una vez consensuados los objetivos y los criterios de evaluación, se plantearían las actividades sobre los textos. En todas ellas parece conveniente que se incluyan al menos los siguientes apartados:

- a) Comprensión y análisis a través del texto de la situación de comunicación y de sus elementos, haciendo especial hincapié en la intención y el efecto.
- b) Análisis de los diferentes tipos de texto y su relación con el contexto

- c) Reflexión en los textos propios y ajenos en torno a las convenciones lingüísticas y su efecto en el significado.
- d) Resumen y estructura del texto
- e) Aplicación práctica de los contenidos, contrastando las conclusiones a las que se ha llegado en los distintos niveles del análisis, con las expectativas iniciales y los conocimientos previos de que partían.

La organización de las unidades en centros de interés, para cuya elección sería conveniente conocer la opinión de los alumnos, ofrece las ventajas de permitir el trabajo integrado de los distintos contenidos del área a través de actividades variadas, susceptibles de adaptarse a los distintos niveles del alumnado, así como de facilitar el trabajo en equipo y la inserción y participación como ciudadano. (Anexo II)

4.2 LOS CONTENIDOS DEL 2º CICLO DE LA E.S.O.

La organización de las secuencias de aprendizaje en el segundo ciclo se estructuran en torno a la literatura, que se convierte en el núcleo organizador de los distintos contenidos.

En el tercer curso de la etapa, se estudiarán los géneros literarios (el ensayo, como género, no se estudiará monográficamente en una unidad didáctica, no obstante los textos ensayísticos también formarán parte de las unidades elegidas para este curso), sin que esto signifique una restricción en cuanto a los tipos textuales objeto de estudio, ni una ruptura con los criterios apuntados en el primer ciclo, ya que a los textos literarios se sumarán otros, propios de otros usos de la lengua, con los que se establecerán similitudes y contrastes.

La primera unidad de este curso, pensamos que podría ser la **Dramática**, por ser este un género muy próximo al contexto del alumno. En ella, al análisis de las características literarias de los textos teatrales, estudiadas a través de composiciones de autores reconocidos y de otras producidas por los alumnos, se uniría la reflexión relativa a la relación texto-espectáculo y a la importancia de los códigos verbales y no verbales que configuran dicha relación.

Asimismo, siempre a través de los textos, se trabajarán los contenidos de los bloques de lengua oral y lengua escrita y los alusivos a la reflexión lingüística. De los dos primeros, se introducirán, sin olvidar la

referencia a los ya trabajados, otros relativos a las variedades diafásicas y diastráticas de la lengua, insistiendo en el valor de las jergas. En cuanto al tercer bloque, pensamos que la estructura formal de los textos dramáticos es muy adecuada para analizar en el nivel sintáctico las relaciones de coordinación.

Por lo que se refiere a los procedimientos, cabe señalar que las técnicas de estudio ya trabajadas se complementarán con otras, tanto en esta unidad como en las restantes, propias de la investigación tales como la elaboración de fichas, esquemas complejos, memorias e informes.

La segunda unidad didáctica se centra en la **Narrativa**, y, en ella, paralelamente se estudiaría el cine como otra forma de contar. Junto a los textos literarios de carácter narrativo, aparecerán otros tomados de los medios de comunicación e incluso algunos, de intención literaria o no, elaborados por los alumnos. En todo momento, se combinarán unos y otros, literarios y no literarios, de modo que el contraste facilite la comprensión de la especificidad del género estudiado. También en esta unidad, a propósito del análisis global de los textos narrativos y de los rasgos que le dan coherencia y cohesión y que le hacen adecuado al contexto, convendría se incluyese el estudio de las relaciones de subordinación, muy importantes en todos los tipos textuales, mas que por la identificación formal de los componentes, por la información relativa a la intención del emisor que, a través de la estructura, subyace.

La tercera unidad podría titularse **Poesía** y el modo en que se desarrollaría sería similar al planteado para las unidades anteriores, estableciendo en ella relaciones con los textos publicitarios. En esta unidad sería posible profundizar en el análisis de discursos didácticos y científicos, buscando en ellos algunos recursos considerados erróneamente exclusivos del lenguaje poético, como la metáfora y la comparación.

La selección de textos, en todo caso, pero muy especialmente en esta unidad por ser el poético el género inexplicablemente menos motivador para los alumnos, ha de ser variada y heterogénea, de distintas épocas y autores, adecuada a los temas que se traten en cada uno de los epígrafes. Parece aconsejable comenzar con textos próximos al alumno y sencillos en lo que a la estructura se refiere, para ir introduciendo en fases sucesivas otros de mayor complejidad.

En el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se abordará el estudio de la historia literaria. Si bien es cierto que la

experiencia del 2° de Bachillerato podría disuadirnos del intento, pensamos que hay diferencias de fondo que no permiten comparaciones. En primer lugar, nos encontraríamos, en el mejor de los casos, con alumnos ya motivados hacia el hecho literario a través de los textos de distintas épocas y géneros comentados en el primer ciclo; en segundo lugar, tendrían nociones, esperamos, bastante claras acerca de los géneros literarios y del comentario de textos.

El estudio diacrónico, que posibilitará el estudio de la relaciones entre lengua y sociedad, deberá alejarse del ya superado estudio memorístico y efectuarse a través de calas que ayuden al alumno a reconocer los rasgos de una época en sus variadas manifestaciones artísticas. No obstante el estudio de épocas pasadas, tan lejanas en el tiempo para los alumnos, deberá hacerse a través de comparaciones con otras más cercanas, y de alusiones a aspectos concretos que despierten su interés.

Las unidades didácticas que pueden organizarse haciéndolas coincidir con las distintas épocas serán, a través de los textos, un punto de partida para trabajar también los contenidos de los bloques de expresión oral y escrita y para reflexionar sobre los mecanismos de la lengua y sus relaciones en el discurso.

Por otra parte, resultaría interesante y conveniente para el desarrollo de las capacidades del alumno, introducir el estudio de los contenidos de las áreas transversales del currículo; quizá resulten especialmente adecuados, por el carácter de nuestra disciplina, los relacionados con la coeducación.

Los procedimientos, que han de suponer una renovación metodológica de fondo, han de posibilitar el aprendizaje autónomo y el desarrollo de la capacidad investigadora y crítica de los alumnos. (Anexo III).

ANEXO -I-

Elementos básicos del Proyecto Curricular de Centro

Qué enseñar	Adecuación de los objetivos generales de la etapa: - Contexto sociocultural - Características alumnos - Opciones ideológicas	- Objetivos generales = capacidades básicas. - Contenidos. - Partir del análisis de las aportaciones de cada área. - Dar prioridad a algunos objetivos. - Incorporar aspectos no recogidos. - Explicitar más las capacidades.
	Análisis y adecuación de los objetivos y contenidos generales de las áreas.	- Sentido del área en función de los objetivos generales. - Papel de las disciplinas que la integran. - Enfoque o enfoques disciplinares. - Contenidos prioritarios, Relaciones entre los contenidos de cada bloque.
Cuándo enseñar	Contextualización de los objetivos generales de área en los ciclos.	Idem, apartado anterior.
	Secuenciación y organización de los contenidos.	Deben tenerse en cuenta los siguientes criterios: - Coordinación. - Desarrollo evolutivo de los alumnos. - Coherencia lógica. - Conocimientos previos. - Dar prioridad a un tipo de contenidos. - Delimitación de ideas-eje. - Continuidad y progresión. - Equilibrio. - Interrelación.
Cómo enseñar	Criterios sobre la intervención educativa.	Orientaciones generales que deben presidir las actuaciones del profesorado: - Presentación de las propuestas de trabajo. - Comunicación en clase. - Establecimiento de normas. - Organización de recursos. Principios: - Partir del desarrollo de los alumnos. - Favorecer la construcción de aprendizaje. - Modificar esquemas de conocimiento.
	Criterios de organización espacio-temporal.	Dependiendo de los recursos
	Criterios para la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.	Selección de recursos atendiendo a los objetivos y contenidos, metodología, actividades, evaluación.
Qué, cómo, cuándo enseñar	Criterios de evaluación y promoción de ciclos.	Evaluación Inicial. Situación del alumno al comienzo. Formativa. Recoger información sobre el proceso para ajustar la ayuda pedagógica. Sumativa. Resultados conseguidos al final del período. Regular la comunicación de la evaluación (qué información, cuándo, cómo) - padres, alumnos, inspección.

A N E X O -II-

1º Ciclo E.S.O.

UU.DD.: Criterio temático.

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Comunicación oral y escrita	<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elementos - intención - contexto <p>1º Narración, descripción, conversación, coloquio. Resumen.</p> <p>2º Exposición, argumentación, debate, entrevista. Informe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos orales y escritos de distinto tipo. - Análisis. - Comentario. - Lectura expresiva. - Ideas principales y resumen. - Producción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la lengua oral y de sus normas. - Interés por los aspectos creativos. - Valoración de los procedimientos propios de cada tipo textual.
Reflexión sobre la Lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Clases de palabras. - Sintagma. - Oración simple. - Ortografía de la palabra y del discurso. - Texto contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis contrastados de discursos y párrafos. - Análisis y manipulación de unidades lingüísticas. - Utilización de normas. 	<p>Valoración de las convenciones lingüísticas no sólo formales.</p>
Literatura	<p>Temas y mitos literarios.</p> <p>Textos de distintos géneros y distintas épocas.</p>	<p>Análisis de textos, incluyendo los procedimientos de los dos primeros bloques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interés y gusto por la lectura. - Interés por expresar sentimientos a través de textos de intención literaria.
Sistemas verbales y no verbales	<p>La narración y otros géneros no literarios en el periódico, la televisión, la radio.</p>	<p>Análisis de texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de lenguajes no verbales y respeto por sus códigos. - Recepción crítica de los mensajes.

ANEXO -III-

2º Ciclo E.S.O.

UU.DD.: 3º Géneros literarios: Dramática, Narrativa, Lírica.
4º Historia de la Literatura.

	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
Comunicación oral y escrita	<p>La comunicación: Actos de habla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oral - Producción. - Escrita. <p>- Tipos y formas de discursos: Narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos.</p> <p>- Otras formas: jergas y lenguajes profesionales.</p> <p>- Diversidad lingüística y variedades dialectales.</p> <p>- Lenguajes específicos. (Discurso didáctico)</p>	<p>Adecuación del mensajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de textos orales y escritos. - Comentario. - Lectura expresiva. - Producción. - Utilización de textos escritos con distintas finalidades. - Utilización del lenguaje escrito en la realización de tareas de aprendizaje. - Técnicas de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración. - Interés y respeto opiniones ajenas. - Afianzar las actividades ya trabajadas en el 1º Ciclo. - Respeto e interés por la diversidad lingüística.
Reflexión sobre la Lengua	<ul style="list-style-type: none"> - Texto contexto. - Adecuación y cohesión textual. Índices textuales. - Oración compuesta. - Vocabulario. - Ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de textos. - Utilización de marcas de cohesión textual. - Utilización de normas. - Utilización de diccionarios para la producción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto por las convenciones lingüísticas y por las normas de corrección. - Respeto por la diversidad lingüística.
Literatura	<p>3º Curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Géneros - Textos narrativos - Textos poéticos - Textos dramáticos <p>4º Curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Periodos: obras y autores de especial relevancia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura e interpretación de textos literarios. - Lectura expresiva. - Producción de textos literarios. - Relaciones Literatura y entorno social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración del hecho literario. - Interés y gusto por la lectura. - Sensibilidad estética. - Actitud crítica.
Sistemas verbales y no verbales	<p>El cine (también el vídeo) y la publicidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las diferencias y semejanzas. - Exploración de las posibilidades comunicativas. - Producción de mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y respeto por los distintos códigos. - Recepción activa y crítica. - Interés y receptividad ante las nuevas tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. (1987) *El Proyecto Educativo de Centro*, Barcelona: Graó.
- CARMEN, L. del: Secuenciación de los contenidos educativos, en *Cuadernos de Pedagogía*, 188.
- CARMEN, L. del (1990) La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro en el marco de un currículo de ciencias abierto, en *Enseñanza de las ciencias*, 8 (1), 37-45.
- CARMEN, L. del y ZABALA, A. (1991) *Guía para la elaboración, seguimiento y evaluación de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: Centro de Publicaciones M.E.C.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.)(1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- M.E.C. (1992) *Lengua castellana y Literatura*. Madrid.
- S.E.E.C. (1991) *Proyecto Curricular de Centro: qué es, qué pretende, de qué consta y cómo se elabora*. nº 3. Barcelona.

MATERIALES DE CULTURA CLÁSICA: CARPE DIEM EN LA LITERATURA ESPAÑOLA. Origen grecolatino, pervivencia en la Literatura española de los siglos XVI y XVII y su vigencia actual

SANTIAGO RECIO MUÑIZ y ELENA VÁZQUEZ MARTÍNEZ *

PRESENTACIÓN DE ESTA UNIDAD DIDÁCTICA

1. JUSTIFICACIÓN

- 1.1. El presente trabajo de aula fue elaborado y utilizado como material curricular de 2º de BUP, durante el Curso 1991-92, por dos profesores pertenecientes a los Seminarios didácticos de Lengua y Literatura españolas y Lengua latina.
- 1.2. Este trabajo interdisciplinar fructificó por el deseo de abordar unitariamente aspectos de las Programaciones respectivas íntimamente relacionados, en la idea de que un estudio desvinculado de los mismos empobrecía su conocimiento científico y perjudicaba su didáctica.
- 1.3. Creemos que esta actividad o, al menos, sus características esenciales, es asimismo apropiada en el currículo de la asignatura de la E.S.O., CULTURA CLÁSICA, puesto que en su diseño se tuvieron presentes los principios pedagógicos señalados en la LOGSE. Así pues, utilizando como marco de referencia la Programación de CULTURA CLÁSICA, indicamos a continuación los objetivos.

* SANTIAGO RECIO MUÑIZ es Profesor de Latín y ELENA VÁZQUEZ MARTÍNEZ es Profesora de Lengua y Literatura del I.B. "Carreño Miranda" de Avilés.

2. OBJETIVOS fijados para esta Actividad:

- 2.1. "Conocer aspectos esenciales de las lenguas y culturas clásicas a través de fuentes directas (arqueología, arte, textos) para contribuir a que el alumno adquiriera una visión integradora de los distintos campos del saber, así como del mundo occidental, al descubrir que la mayor parte de los sistemas de la civilización moderna tiene su origen en el antiguo mundo grecorromano". (Comisión de la SEEC, *Proyecto de Diseño curricular...* 1990, 100). Este Objetivo viene a coincidir y explicitar los 7 y 8 de los Generales que señala el M.E.C. para CULTURA CLÁSICA.
- 2.2. Es obvio que otros muchos Objetivos generales de la Etapa de Secundaria y de esta asignatura Optativa, v.g. los Objetivos 1 y 2 que hacen referencia al desarrollo de las destrezas orales y escritas de los alumnos, se satisfacen con esta Actividad en razón de las exigencias metodológicas que nos hemos impuesto.

3. CONTENIDOS

A continuación detallamos los Contenidos que fueron objeto de particular atención durante el desarrollo de la actividad:

3.1. Contenidos conceptuales

La lírica latina y castellana: marco histórico en el que transcurre la vida y la actividad literaria de sus autores. Formas y contenidos de los tópicos del *carpe diem* y del "elogio de la belleza de la amada" (Richard Müller, 1952, 45-56).

3.2. Contenidos procedimentales

- 3.2.1. Consulta de fuentes de información escrita y oral.
- 3.2.2. Utilizar y valorar los hechos lingüísticos cotidianos.
- 3.2.3. Análisis e interpretación de lenguajes no literarios y no verbales.
- 3.2.4. Analizar textos literarios a través de una lectura comprensiva.
- 3.2.5. Investigar y descubrir el método poético de la Literatura española de los siglos XVI y XVII.

Otros contenidos procedimentales de similar factura, concretamente los citados en los apartados 1.12 y 1.13, se encuentran recogidos en el repertorio que, a tal fin, elaboró la SEEC el Curso pasado (Comisión de la SEEC, 1990, 101).

3.3. Contenidos Actitudinales

Además de los dos últimos citados en el bloque de los Procedimientos, las Actitudes que se impulsan mediante esta Actividad, son:

- 3.3.1. Potenciar la capacidad de trabajo en equipo, desarrollando el sentido de la cooperación y de la responsabilidad en los alumnos.
- 3.3.2. Promover el hábito de investigación o, al menos, el interés y la curiosidad por los procesos de investigación y la búsqueda de la objetividad.
- 3.3.3. Valoración del conocimiento de los hechos literarios como productos lingüísticos, estéticos y culturales.
- 3.3.4. Despertar el interés y gusto por la lectura de textos literarios de diferentes épocas.
- 3.3.5. Aprecio por hechos culturales de origen lejano y percepción de su vigencia actual.
- 3.3.6. Descubrir la comunidad cultural de la civilización europea cuya fuente y llave para su correcta inteligencia se encuentra en la CULTURA CLÁSICA.

4. CRITERIOS METODOLÓGICOS.

Esta Actividad se desarrolló teniendo en consideración los siguientes criterios metodológicos de carácter general:

- 4.1. Potenciar el **aprendizaje significativo** frente a la enseñanza en la que el alumno es pieza pasiva y, pocas veces, "término neutro", por así decirlo.
- 4.2. En coherencia con el apartado anterior, nuestra actividad se caracteriza por asegurar las **relaciones entre conocimientos y experiencias previos, y nuevos contenidos.**

- 4.3. Esta Actividad potencia los **contenidos procedimentales** que proporcionan al alumno destrezas que le capacitan para desarrollar tareas fundamentadas en **hábitos científicos** comunes en el ámbito de las ciencias sociales y humanísticas.
- 4.4. El criterio precedente subraya la importancia del **enfoque interdisciplinar** por cuanto destaca las interrelaciones entre contenidos y métodos de distintas áreas y disciplinas.
- 4.5. Por último, y en correspondencia con los **Objetivos metodológicos generales de la Etapa**, esta Actividad pone el acento en el reforzamiento de los **aspectos prácticos** de la asignatura, tanto en lo que se refiere al diseño y carácter de la propia Actividad como a su relación con el mundo social en el que vive el alumno.
- 4.6. **Criterios metodológicos específicos**
 - 4.6.1. Consulta de fuentes de información orales y escritas.
 - 4.6.2. Lectura, análisis y comentario de Textos literarios.
 - 4.6.3. Contestación a Cuestionarios para la lectura comprensiva de los Textos de la Actividad.

5. TEMPORALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Se desarrolló en un plazo de dos semanas y media, disponiendo del horario completo de las dos asignaturas implicadas: cuatro horas semanales respectivamente. Su ejecución en dos horas consecutivas (algunos días), no significó ningún contratiempo para el seguimiento de las tareas.

Carpe diem en la **Literatura española** se compone de nueve partes o ejercicios, para cada una de las cuales se pueden emplear dos clases, exceptuando las tareas III y IV que exigen una o dos clases más.

6. DESARROLLO DEL TRABAJO EN EL AULA

- 6.1. Todos los Ejercicios van precedidos de unas explicaciones del profesor sobre los **Objetivos de la tarea, materiales a utilizar e instrucciones para la elaboración de materiales de estudio fuera del aula en su caso.**
- 6.2. El trabajo en el aula se organiza en **grupos**, si exceptuamos las actividades I y VII y momentos concretos de otras, basadas en **aportaciones individuales.**
- 6.3. Los alumnos elaboran o preparan sus materiales en ocasiones **fuera del aula:** así, en las actividades I, II, VII y IX.
- 6.4. Dado que las Actividades son variadas en su forma y fondo, procedemos utilizando **diversas estrategias:** A) "Lluvia de ideas" y Cuestionarios. B) **Debates entre los grupos** de trabajo, o grupos de jóvenes que se identifican con diversas opiniones, como ocurrió en la Actividad V. C) Lectura y comentario oral de **aportaciones personales:** segunda parte de las Actividades V y VI, y Actividad VII. D) Presentación de materiales elaborados **fuera del aula** sobre los escritores latinos y españoles (vida y obras) y Lectura comprensiva **en clase** de los Textos literarios: **Cuestionario** que los alumnos elaboran por escrito y leen/comentan a sus compañeros, participando -en calidad de portavoces de grupo- todos los alumnos (Actividad III).

7. MATERIALES DE AULA

Los recursos utilizados en el transcurso de las distintas Actividades son los siguientes:

- 7.1. Textos literarios de autores latinos (traducidos) y españoles.
- 7.2. Textos periodísticos.
- 7.3. Textos bilingües de máximas (*aurea dicta*) latinas.
- 7.4. Material audiovisual: vídeo de la película de Peter Weir, *El club de los poetas muertos*. Diapositivas: *La Primavera* de S. Botticelli y *El martirio de San Mauricio* y *El bautismo de Cristo* de El

Greco. Visita fuera del Centro al Parque del Muelle en donde se encuentra la representación escultórica en bronce de la *Alegoría de la Primavera*.

8. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Si bien creemos que se puede echar en falta una/s Actividad/es de comprobación, mediante Pruebas objetivas, de la adquisición por el alumno de los diferentes contenidos (conceptuales...) presentes en este trabajo (omisión que debemos subsanar en lo sucesivo), pensamos también en el esfuerzo que ha supuesto para nosotros entender y juzgar la evaluación del quehacer del alumno desde nuevas perspectivas:

- 8.1. Observar su comportamiento en la clase, y no en términos absolutos si no en relación con actividades procedentes de nuestras propias materias.
- 8.2. Valorar el esfuerzo, el interés y la participación durante las actividades.
- 8.3. Analizar los cuadernos en donde los alumnos recogen las conclusiones de los trabajos en grupo, sus aportaciones en los ejercicios personales, y las notas, explicaciones y debates de clase que complementan, corrigen y enriquecen sus materiales.

MATERIAL COMPLEMENTARIO PARA USO DEL PROFESOR

Objetivos de las Actividades, Cuestionario detallado de la Actividad III y Bibliografía.

II Actividad. Objetivo: La finalidad de esta Actividad es demostrar o, con pretensiones más modestas, notar y advertir que una gran parte de las cosas que escribimos, pensamos o hacemos en relación con el tema del *Carpe diem*, son adaptación de lo que crearon los griegos y los romanos. Las imágenes o giros de pensamiento de los autores grecorromanos que, quintaesenciados o abreviados, se denominan **Aurea dicta** o Sentencias clásicas porque se han constituido en definiciones del

saber, en modelo para el comportamiento, van a servirnos para hacernos recordar o descubrir que somos "gente antigua" en lo que se refiere a nuestros hábitos mentales y psíquicos. (*Aurea dicta*, 1990, 16-17).

III Actividad. Objetivo: Comprender la definición del Renacimiento como *aetas Horatiana*, hecho que explica la incorporación a nuestra Literatura del siguiente material poético clásico: a) preferencia por ciertos tópicos o temas, como el del "carpe diem", el amor y la juventud asociada a la belleza de la amada; b) una **lengua poética** enriquecida por el léxico, expresiones e imágenes mitológicas latinas. **Descubrir** el método poético de los siglos XVI y XVII y, en este sentido, observar particularmente que la perfección formal y la visión terrenal de la vida son aspectos estéticos y culturales que **Garcilaso** comparte con **Horacio**. El hecho de que éste sea elevado a modelo literario y estético se explica por las circunstancias históricas de la época de Garcilaso quien convivió, como el poeta venusino, con un Imperio pujante y consolidado (F. Lázaro y V. Tusón, 1988, 83).

IV Actividad (Cuestiones II). Objetivo: El soneto de Góngora a causa de su **artificiosidad**: culto hasta el exceso de las correspondencias lingüísticas, nos deja **impasibles** pues **no** transmite la vívida emoción de un enamorado (Góngora no lo fue), como lo consigue Garcilaso. Sus tintes coloristas de bruscos **contrastes** son propios de una mentalidad **manierista o barroca**. La filosofía del **desencanto** ocupa lugar final y preferente en el soneto de Góngora, y por su contenido mira, por tanto, al más allá, como la **estética barroca** en el arte tiende en bruscos **movimientos hacia lo alto**. Estos rasgos del soneto de Góngora deben ser comparados, por ejemplo, con las **pinturas del Greco** siguientes: *El martirio de San Mauricio* y *El bautismo de Cristo*. (M. Ángel García y R. Santamaría, 1986, 17-18; 66-68).

V Actividad. Objetivo: No cabe duda que el carácter jupiterino de la religión y mitología clásicas determinó la ideología patriarcal de las sociedades posteriores y el origen de la dicotomía que la misma provoca entre los valores caracterizados como masculinos y femeninos en los objetos culturales que esas sociedades crearon. La literatura no es ajena a esta influencia y nos recuerda algo que nuestra sociedad actual señala imperceptiblemente de múltiples maneras: que hay un canon de belleza,

concretamente femenino. Esta actividad servirá para comprobar si ese ideal clásico que reproduce nuestra literatura, es también contemporáneo, y permitirá también criticarlo y mejorarlo porque sinceramente creemos que es imperfecto de raíz (Mercedes Madrid, 1991, 7-12).

Cuestionario detallado de la Actividad III:

Unas muestras de la lírica hispanolatina del *carpe diem*. Cuestionario para su lectura comprensiva.

1. En los clásicos latinos la constatación del efímero vivir del hombre va acompañada de una exhortación o estímulo a...
 - 1.1. Señala las actividades propuestas por los clásicos latinos, con las que el hombre intenta contrarrestar su inevitable destino. [a) Danzas, amores dulces; b) Naturaleza, vino; c) Goce sensual del cuerpo: amores].
2. ¿Con qué expresiones se recogen en los autores clásicos el límite feliz de la vida humana [vg. en Propercio "Mientras tu sangre es primaveral"] y el fin de su existencia [vg. Propercio "ella (la vida) no corre con pie tardo"; Ovidio "caerá (la flor) por sí sola marchita"]? Analízalas tanto desde el plano del significante [expresiones en tiempo futuro; adverbios temporales y nocionales negativos] como el significado [elogio de la edad de la juventud = elogio de la belleza (de la amada) = invitación al disfrute de la vida *carpe diem*].
3. Comenta las composiciones horacianas de tema simposiáco que invitan al disfrute de la vida. Amplía estas referencias con la lectura de los pasajes siguientes: Horacio, *Carmina I 19, 14-5; II 3, 13-16; II 7, 6-8; 21-26*. Compara sus temas con poemas afines de nuestra Literatura (vg. el villancico de Juan del Encina recogido en esta Actividad).
4. Define el tipo de interlocutores que aparecen en los poemas latinos y castellanos. ¿Actúan como un recurso que favorece el lirismo de estas composiciones?

5. ¿El tema del *carpe diem* y otros asociados a él son desarrollados por los poetas latinos mediante un léxico culto o coloquial? Indica las palabras que pertenecen a uno y otro registro. ¿Podrías concluir lo mismo del vocabulario utilizado por los poetas españoles?
6. Imágenes e ideas florales o vegetales así como expresiones gramaticales de contenido temporal canalizan la expresión del tópico del *carpe diem*. Realiza un inventario de las mismas en dos columnas, de los autores latinos y españoles respectivamente. ¿Te parece adecuado o acertado este vocabulario para expresar ese contenido? Contesta esta cuestión: a) comprobando su grado de pervivencia (puedes, por ejemplo, solicitar a otros compañeros ajenos a esta Actividad que expresen lo que les parezca sobre el contenido de ese tópico, para recoger el vocabulario-fraseología empleado); b) Proponiendo, si no estás conforme, un léxico alternativo para transmitir el tema del *carpe diem*.

BIBLIOGRAFÍA

- Aurea Dicta, Dichos y proverbios del mundo clásico* (1990) selección de E. Valentí; introducción de E. Tierno Galván, Madrid: Crítica.
- COMISIÓN DE LA SEEC (1990) *Proyecto de Diseño Curricular para Cursos de Lenguas y Culturas Clásicas*, Estudios Clásicos XXXII.
- GARCÍA DE JUAN, M.A. y SANTAMARÍA TOBAR, R. (1986) *La Historia de España en el arte y la Literatura. Estudios comparativos de obras artísticas y textos literarios* (ss. XVI-XVIII). Madrid: Editorial Popular.
- HORACIO (1990) *Odas y Epodos*, edición bilingüe de M. Fernández Galiano y V. Cristobal. Madrid: Cátedra.
- LÁZARO, F. y TUSÓN, V. (1988) *Literatura Española 2º de BUP*. Madrid: Anaya.
- MADRID NAVARRO, M. (1991) *La dinámica en la oposición masculino/femenino en la Mitología griega*. M.E.C.: Servicio de Publicaciones.
- MÜLLER, R. (1952) *Motivkatalog der römischen Elegie. Eine Untersuchung zur Poetik der Römer*. Zürich: Juris-Verlag.
- OVIDIO (1987) *Arte de Amar. Remedios contra el amor. Cosméticos para el rostro femenino*. Edición de Enrique Moreno Cartelle. Madrid: Akal.

LA TRADICIÓN LITERARIA DEL TEMA DEL *CARPE DIEM*

Iª ACTIVIDAD:

Acabas de ver la película *El club de los poetas muertos* de Peter Weir.
Reflexiona sobre las siguientes cuestiones y coméntalas posteriormente con tus compañeros:

- 1.- ¿Cuál es la relación de los estudiantes con sus padres antes de que llegara el profesor Kitting? ¿Cómo se presentaba su futuro laboral y, por tanto, vital?
- 2.- ¿Y después de conocer a este profesor?
- 3.- ¿Qué era el club de los poetas muertos?
- 4.- El profesor Kitting se presenta a su alumnos diciéndoles *coged las rosas mientras podáis*, verso que reflejaría la expresión latina *carpe diem*. ¿Qué significa esta expresión para ti?

Origen grecolatino, pervivencia en la Literatura española de los siglos XVI y XVII y su vigencia en la actualidad.

IIª ACTIVIDAD:

La vigencia del Carpe diem en la lengua del español actual estándar, a través de los clichés, dichos, eslóganes...

Material: Comentario de Textos en castellano (*Aurea dicta*) de autores grecolatinos.

a) Textos:

1. El tiempo:
Volat aetas = El tiempo vuela (Cicerón).
Utere temporibus = Aprovecha las ocasiones (Ovidio).
Omnia vertuntur = Todo gira (Propercio).
Potius sero quam nunquam = Más vale tarde que nunca (Livio).
Alabar siempre las cosas antiguas y aborrecer las presentes es un vicio de la mezquindad humana (Tácito).

2. Los límites inferiores de la vida humana:
Pulvis et umbra sumus = Somos polvo y sombra (Horacio).
Fugit iuventus = Huye la juventud (Horacio).
También nosotros florecimos, pero aquella flor era efímera (Ovidio).
3. Los límites superiores de la vida humana:
Primero vivir, después filosofar.
Vivir al día.
Carpe diem = Coge el día de hoy = Goza del presente (Horacio).
Quae fugiunt, celeri capite poma manu = Coged con mano pronta los frutos que se os escapan (Ovidio).
Cuando la edad florida vivía su alegre primavera (Catulo).
Gocemos de las cosas dulces; nuestro es lo que vivimos; pronto serás ceniza, sombra, una fábula (Persio).

b) Cuestiones:

1. **Proponed** dichos, refranes, giros y expresiones de la lengua familiar y del cómic, así como eslóganes de publicidad, a partir de los *Aure dicta* latinos que te hemos dado. Procura agruparlos en los tres apartados señalados.
2. **Comenta** a tus compañeros de grupo el sentido y circunstancias en que pueden utilizarse estos dichos, tanto los latinos como los tuyos.
3. En la puesta en común **deberás explicar** el uso y significado de algunas de estas expresiones.
4. **Cambios** ingeniosos o cómicos de los refranes serán bien recibidos, pero tenéis que conocer siempre la versión original.

Post scriptum: ¿Habéis pensado en recabar ayuda de vuestros amigos y familiares? Hacedlo. Os llevaréis una sorpresa.

IIIª ACTIVIDAD:

La introducción de los argumentos, imágenes poéticas y léxico del *Carpe diem* en la Literatura española: la tradición clásica de los *Aurea dicta* y la influencia de la lírica latina en nuestros autores de los siglos de Oro.

Material: Comentario de Textos literarios españoles y latinos en castellano.

a) Textos Latinos:

1.- Horacio, *Odas*

Odas I 9

No te preguntes más por el futuro
y apunta en tu haber, mozo, cada día
que te dé Fortuna y las danzas
y amores dulces aún no desprecies
mientras en tu vigor no haya morosas canas.

Odas II 2

¿Por qué, mientras podemos, no tendemos
sin más bajo este plátano copudo
o este pino y beber...?

Odas I 11

Te otorgue Júpiter varios inviernos o sólo el de hoy,
... ..
sé prudente, filtra el vino y en nuestro breve vivir la esperanza contém.
Mientras hablo, el tiempo celoso habrá ya escapado:
goza del día y no jures que otro igual vendrá después.

2.- Propertio, *Poemas IV 5, 59-62*

Mientras tu sangre es primaveral
y tu edad está libre de arrugas,
gózalas: ¡No sea que el mañana consuma tu
belleza!

Tibulo, Poemas I 8, 47-48

Pero tú, mientras te florece la época de la
vida joven,
disfrútala, ella no corre con pié tardo.

3.- Ovidio, *Arte de Amar, III 65-82*

"Mientras podéis y todavía estáis en la vigorosa juventud, divertíos: los años se van como el agua que corre. Hay que aprovechar el tiempo... Estos tallos que se marchitan los vi yo violetas; de éste, ahora espino, me trenzaron a mí una espléndida corona. ¡Con cuánta rapidez, pobre de mí, el cuerpo pierde su tersura llenándose de arrugas y desaparece aquel color que hacía resplandecer el rostro, y aquellas canas... súbitamente se extenderán por todo el pelo de tu cabeza!... Cortad la flor porque, si no la cortáis, caerá por sí sola marchita".

b) Textos Españoles:

(s. XVI) Garcilaso, *Soneto, XXIII*

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
con clara luz la tempestad serena;
5 y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena
coged de vuestra alegre primavera
10 el dulce fruto antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.
Marchitará la rosa el viento helado
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.

(s. XVII) Góngora, *Soneto*

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;
mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;
goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,
no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

(s. XV) Juan del Encina IIª *Egloga de Antruejo* (Villancico)

Hoy comamos y bebamos
y cantemos y holguemos
que mañana ayunaremos

.....
Tomemos hoy gasajado (=placer, alegría)
que mañana vien la muerte
bebamos, comamos fuerte,
vámonos cara al ganado;
no perderemos bocado,
que comiendo nos iremos,
y mañana ayunaremos.

F. de Rojas, *La Celestina* (fines del siglo XV), Acto VII. Elicia (criada):

"No habemos de vivir para siempre. Gocemos y holguemos, que la vejez pocos la ven, y de los que la ven ninguno murió de hambre. No quiero en este mundo sino día y vito (= comida) y parte en paraíso".

c) Cuestiones:

- I.- ¿Qué palabras o ideas de los *Aurea dicta* se han conservado en los Textos poéticos españoles?
- II.- Descubrid el método poético de la imitación que vuestro *manual de literatura* describe en la pág. 91, comparando los Textos latinos y españoles que os proponemos.
- III.- ¿Qué elementos de originalidad halláis en nuestros poetas?

IVª ACTIVIDAD:

"El ideal de belleza femenina... en la literatura".

Material: Comentario de Textos literarios españoles y latinos en castellano.

a) Textos españoles: Sonetos de Garcilaso y Góngora (vid. Activ. III).

1. Ejercicio: Notas de *ayudamemoria*: Soneto = composición poética de versos endecasílabos o de once sílabas dispuestos en dos cuartetos y dos tercetos. En los cuartetos, tanto de Garcilaso como de Góngora, se describe a una muchacha de modo metafórico. Sabes ya que una metáfora es una comparación entre dos términos, real y comparado, que se relacionan.

Traza la red de comparaciones siguiendo este modelo:

Término real	Término comparado	Relación
gesto = rostro	rosa y azucena	color
el cabello	... ..	... ..
... ..	el lilio	... ..
labio	... ..	... ..
... ..	crystal	... ..

2. Ejercicio: Nota de *ayudamemoria*: Estas son metáforas impuras ya que el poeta ha hecho evidentes tanto el término real como el comparado. Pero en los tercetos ambos autores utilizan las metáforas puras en las que sólo aparece el término comparado. Haz lo propio, según el ejemplo:

Término comparado	Término real	Relación
(expreso en la composición)	(inducido de la composición)	
vuestra alegre primavera	juventud	1ª estación del tiempo o de la vida
dulce fruto	... ..	... ..
... ..	canas	... ..
... ..	cabeza	... ..
la rosa	... ..	... ..
plata o viola	... ..	... ..

b) Textos Latinos *en castellano*

Propertio, *Poemas* I 1

Cintia, fue ella la primera, me atrapó con su mirada,
pobre de mí, que había sido antes inmune a los deseos...

Propertio, *Poemas* II 3

No me tiene tan sujeto su faz, aunque radiantemente blanca,
(los lirios no serán nunca más blancos que mi dueña;
es como equiparar la nieve Meótica al minio Ibérico,
o hacer nadar en leche pura pétalos de rosas)
ni su cabello que fluye caprichoso por frágil y blanca nunca,
ni sus ojos, dos antorchas, mis luceros...

c) Cuestiones:

- I.- ¿Cuáles son los rasgos coincidentes con los que aparece el ideal de belleza femenina, en los Textos españoles y latinos? ¿Hay metáforas o adjetivaciones comunes cuando se describe la belleza femenina en sus partes?
- II.- ¿Hay aspectos temáticos y estilísticos: de sensibilidad y expresividad, similares en el *Soneto* de Garcilaso y en el cuadro *La Primavera* de Sandro Botticelli (XVI) que permitan afirmar que son *hijos* de una misma época: el Renacimiento? (Podemos añadir a esta comparación una obra de la Arquitectura renacentista: *El Palacio de Carlos V* en Granada). El poema de Manuel Machado *La Primavera* te ayudará a establecer la relación Garcilaso-Botticelli, pues su poema describe precisamente ese cuadro. La consulta de un Manual de *Mitología Clásica* te servirá de apoyo para identificar las figuras mitológicas de la pintura de Botticelli. Mirar los términos: *Flora, Maya y Gracias*.

Sandro Botticelli
La Primavera

¡Oh el sotto voce, balbuciente, oscuro,
de la primera lujuria!... ¡Oh la delicia
del beso adolescente, casi puro!...
¡Oh el no saber de la primer caricia!...
¡Despertarse de amor entre cantares
y humedad de jardín, llanto sin pena,
divina enfermedad que el alma llena,
primera mancha de los azahares!...

Ángel, niño, mujer... los sensuales
ojos adormilados y anegados
en inauditas savias incipientes...

¡Y los rostros de almendra, virginales,
como flores al sol, aurirroscados,
en los campos de mayo sonrientes!...

M. Machado

Vª ACTIVIDAD:

"El ideal de belleza femenina... en la actualidad".

Objetivo:

Después del análisis de estas metáforas conoces cuál era el ideal de belleza femenino en los siglos XVI y XVII. A continuación te presentamos un esquema en el que hemos incluido algunos rasgos estéticos tomados de la obra del Arcipreste de Hita (s. XIV) y de *La Celestina* (fines del XV). Valora si en la sociedad actual se sigue dando este modelo de belleza femenina o, por el contrario, han variado los criterios al respecto.

Esta actividad permitirá que seamos conscientes de los estereotipos que tenemos respecto al hombre y a la mujer ideal. También se pretende relativizar nuestros modelos ideales de mujer y hombre.

Cuestiones:

I. Rasgos estéticos	Criterios actuales
"que non sea muy luenga nin otrosi enana"
"de cabeça pequeña"
"cabellos amarillos, non sean de alheña" = teñidos
"las cejas apartadas, luengas, altas"
"ojos grandes, someros" = salientes
"ojos verdes, rasgados"
"la nariz afilada"
"la nariz mediana"
"labios colorados y grosezuelos"
"luengas pestañas"
"orejas pequeñas, delgadas"
"la su boca pequeña"
"los dientes menudillos, eguales e bien blancos"
"la su faz sea blanca"
"el torno del rostro poco más luengo que redondo"
"la redondez y forma de las pequeñas tetas"
"ancheta de caderas"
II. Haz una descripción completa de un hombre y de una mujer en 15 líneas, utilizando aproximadamente 10 adjetivos y 10 acciones o verbos.	

VIª ACTIVIDAD:

La estructura de los *Sonetos*.

A.- Volvamos de nuevo a la comparación entre los Sonetos de Garcilaso y Góngora. En esta ocasión la realizaremos desde el punto de vista

estructural. Recuerda que la estructura de una obra se define como la *división en partes de un texto*. Fíjate en la palabra o palabras que encabezan los dos cuartetos de ambos poemas. *Cuestiones*: ¿Cuáles son? ¿Podrían ser sinónimas? Este adverbio o locución adverbial introduce una oración subordinada en cada caso.

Atiende ahora a la forma verbal que tanto Garcilaso como Góngora utilizan al *inicio del primer terceto*. *Cuestiones*: ¿Cuál es? ¿Qué valor puede tener? Ten en cuenta que es en este *terceto* donde aparece claramente el tópico del *Carpe diem*.

Por último, presta atención al *último terceto* de Garcilaso. ¿Con qué *tiempo verbal* introduce ese terceto? ¿Cuál es su finalidad?

En conclusión, ¿cuál es la estructura de estos dos Sonetos? ¿En cuántas partes pueden dividirse? ¿Con qué criterios?

B.- Hasta esta parte de la Unidad te has limitado a estudiar o relacionar distintos Textos. Te proponemos ahora una actividad más creativa e imaginativa:

a) Si quieres demostrar tus capacidades como escritor, rellena de contenido las siguientes partes (= estructura) imitando, o por el contrario, emulando a Garcilaso y Góngora. Puedes hacerlo tanto en prosa como en verso. Este es el esquema al que te debes atener:

- I. Mientras...
Mientras...
- II. Coged...
- III. Marchitará...

b) Si, por el contrario, prefieres el dibujo, intenta componer un Cómic donde de nuevo aparezcan estas tres partes. ¿Que no te convence ni lo uno ni lo otro?, ¡utiliza otra forma de comunicación diferente para el mismo mensaje y estructura!.

VIIª ACTIVIDAD:

La vigencia del *carpe diem* en hechos cotidianos.

Material: Artículos periodísticos o cualquier otro elemento de análisis localizado por el alumno.

Hemos analizado en esta unidad la idea del *carpe diem* desde textos literarios latinos o españoles de los siglos XVI al XVII. Sin embargo, introducíamos nuestro estudio con una película actual, lo que nos indica la vigencia de este tópico literario. Otra muestra puede ser este artículo periodístico:

Freddie Mercury muere de sida al día siguiente de anunciar su enfermedad

El cantante del grupo Queen, de 45 años, falleció el domingo en Londres

DIERNO A MANRIQUE
Aunque Freddie Mercury aseguraba que su lectura favorita eran los cuentos de Beatrix Potter, su vida se rigió por aquel proverbio infernal de William Blake: "El camino del exceso lleva al palacio de la sabiduría".

En un negocio como el del pop, tan tolerante con la extravagancia y la ostentación, Queen se distinguía por el regocijo con el que reventaba las barreras del buen gusto, por el placer en burlarse del que dirán. Denudar a docenas de modelos y ponerlas encima de bicicletas para ilustrar una portada era una buena excusa para reirse. Si editaba un disco titulado *Jazz* (ninguna relación con la música negra) se aprovechaba para celebrar la presentación internacional en Nueva Orleans, entre escenas orgiásticas.

Aborrecido por la tragedia, algunas letras de Queen nos suenan menos amputadas y egoístas de lo que resultaban, por ejemplo, en el año 1973: "Demasiado tarde, ha llegado mi hora, / escalofrios por mi columna vertebral, / el cuerpo no para de dolerme. / Adios a todos, tengo que irme. / luego que dejen y encarez la verdad. / Mamá, no quiero morir, / a veces deseaba no haber nacido".



¿No se reflejó en su vida la voz de tantos escritores que, desde la Antigüedad, nos siguen gritando *carpe diem*?

Nosotros te hemos mostrado un ejemplo actual. *Cuestiones*: Localiza tú otros modelos en literatura, cine, cómic, música, publicidad... -lo que prefieras- donde se siga oyendo *¡carpe diem!*.

VIIIª ACTIVIDAD:

"La mitología grecolatina en el Parque del Muelle de Avilés".

Material: Reportaje publicado por Enrique Tessier en *La Voz de Avilés*, el 2 de febrero de 1992, con el título "Estatuas mitológicas: Alegoría de la Primavera".

(...)

Esta primavera, de clara tradición griega, puesto que los griegos representaban a las estaciones mediante divinidades femeninas destinadas a presidir y velar por el proceso de germinación de los frutos de la tierra, responde también al modelo romano que más adelante comentaremos. Esta tarea, de velar por la floración de los frutos recaía, según nos dice el poeta Píndaro, en las "Horas", hijas de Zeus y Themis. Estas Horas eran nada más que tres -originariamente se dividía el año solamente en tres estaciones-, y tenían como misión el cubrir o despejar el cielo de nubes, así como el distribuir sobre la tierra la lluvia y el rocío.

Por otro lado, las Horas eran consideradas como las protectoras del orden, dada la regularidad con que se suceden las estaciones; circunstancia ésta por la que también se encontraban vinculadas a la danza, como protectoras. Por eso no es de extrañar, si nos fijamos en la actitud que presenta la estatua, de que se trata de una danzante. Su iniciado paso de danza, así como la postura inclinada de la cabeza, y un rostro como absorto, sumido quizá en los profundos pensamientos que son la causa de la danza misma. (...)

Como ya antes habíamos anunciado, también cabe la posibilidad de que dicha alegoría pueda interpretarse como una representación de

la diosa griega Cloris, casada con el viento Céfito, quien motivó que de su boca cayeran un gran número de flores. Este hecho es, a su vez, el que explica el nacimiento de Flora, la Cloris romana, que tenía el don de poder cubrir los campos de flores a medida que iba danzando sobre ellos. Esta diosa de la floración y de la fecundidad contaba en Roma con un pequeño templo, situado en el Quirinal, donde recibía culto desde muy antiguo.

La perpetua juventud, que Flora había recibido de su esposo Céfito, hizo de ella la eterna joven cuidadora de jardines y flores, y a la que se dedicaban unas importantes fiestas anuales que, iniciadas cada 28 de abril y durante seis días seguidos, se celebraban fundamentalmente de noche, en recuerdo de una grande y prolongada sequía que, hacia el año 702 antes de Cristo, había ocasionado una seria amenaza de desertización de los campos romanos. Estas fiestas, en las que se prodigaban toda clase de excesos, recibían el nombre de "Fiestas Floralias" y que, con el mismo nombre y tradición -aunque con modificado contenido- aún se siguen celebrando en muchas partes del mundo. Aquí, en Avilés, y haciéndolas coincidir con la llegada de la primavera, se celebraban hasta hace poco tiempo (dato que ofrecemos a los más jóvenes) unas "Justas o Juegos Flora-

les", en los que, aún sin saberlo algunos de los participantes, estaban celebrando ritualmente el don de la fecundidad y floración de los campos que una antigua diosa griega llamada Cloris poseía. Don que, más tarde, los romanos asimilaron a la diosa Flora.

La diferencia, entre aquellas fiestas y las modernas, estriba en que si antes el objeto de dicha celebración era la propia diosa y la floración de los campos, en los tiempos actuales (...) tienen como objeto fundamental el cantar poéticamente a la mujer amada, o a la propia primavera, o a la una en la otra. Y todo ello presidido por una reina de dichos juegos que otorgaba, como máximo premio, flores naturales a los poetas vencedores. (...)

Centrándonos nuevamente en la estatua alegórica de la primavera, se observa que se trata de una bella joven coronada de rosas y que en la mano derecha porta una corona floral. Asimismo, vemos cómo en la mano izquierda se recoge el "palio" o manto, con el fin de no tropezar en él durante la ejecución de los pasos de su danza ritual. Los pies descalzos nos indican que se trata de una divinidad. En cualquier caso, la presencia escultórica de esta alegoría es, ante todo, un regalo de singular belleza del que podemos gozarnos los avilenses.

Cuestiones:

- 1.- Extraer las ideas fundamentales de este Texto (subrayado y esquema).
- 2.- ¿Qué personajes mitológicos aparecen por igual en este Texto y en *La Primavera* de Botticelli?
- 3.- ¿Cuáles difieren?
- 4.- ¿Qué aportan éstos al conocimiento que ya tienes de los anteriores?

IXª ACTIVIDAD:

"La mitología grecolatina en el *Parque del Muelle* de Avilés". Visita escolar a la estatua de la "Alegoría de la Primavera".

Cuestiones:

Manteniendo el recuerdo de "La Primavera" de Botticelli y el Soneto XXIII de Garcilaso, observa esta estatua para contestar las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuál es la *postura* de esta mujer que personifica a la Primavera?
- b) ¿Cómo se refleja su *movimiento*? ¿Hacia dónde crees que se *dirige*?
- c) *Descríbela físicamente* (e intuye sus *pensamientos*), fijándote en:
 - 1.- La estilización de su *cuerpo*.
 - 2.- La forma de su *rostro*, en conjunto. Describe sus *partes*.
 - 3.- La forma de su *cuello*.
 - 4.- La sensualidad que proporciona la caída de su *vestido*.
 - 5.- La forma de sus *pies*.
- d) En su mano lleva una *corona de flores*, ¿por qué?
- e) ¿Qué representación *escultórica griega* conoces parecida por sus rasgos físicos a ésta?
- f) ¿Por qué motivo crees que se *ha escogido este lugar* para situar esta alegoría de la Primavera?
- g) ¿Es esta estatua una representación del tópico del *Carpe diem*? Razona tu respuesta basándote en tus conocimientos tras el estudio de esta Unidad.

EVALUACIÓN POR LOS ALUMNOS de la Actividad "El tema del *Carpe diem*"

1. LA METODOLOGÍA.

- a) ¿Este nuevo sistema de trabajo ha introducido grandes diferencias respecto a las clases que venías recibiendo? ¿Cuáles?

2. LAS ACTIVIDADES.

- a) ¿Te ha parecido adecuado el orden seguido en su presentación?
- b) ¿Fue excesivo el trabajo? ¿Fue poco?
- c) ¿Qué actividad te resultó más interesante? ¿Y menos? ¿Por qué, en ambos casos?
- d) ¿Suprimirías total o parcialmente alguna?

3. EL HORARIO.

- A) ¿Te han resultado muy pesados los días en los que has trabajado dos horas la misma materia?

4. LOS GRUPOS.

- a) ¿Funcionó bien o mal tu grupo? ¿Por qué?
- b) ¿Prefieres el trabajo en grupo o el individual? ¿Por qué?

5. EL PROFESOR.

- a) ¿Cómo fueron las relaciones entre el profesor y los alumnos?
- b) ¿Te parece bien el papel que juega el profesor en la clase?
- c) ¿Qué grado de coordinación ha existido a tu juicio entre los profesores?

6. AMBIENTE GENERAL DE TRABAJO.

- a) ¿Hubo participación suficiente en la clase?
- b) ¿Cuáles son los mayores inconvenientes?

7. EL TEMA.

- a) ¿Te resultó interesante el tema del *Carpe diem*?
- b) ¿Qué ventajas y/o inconvenientes encuentras en el hecho de abordarlo por dos asignaturas a la vez?

8. RESULTADOS.

- a) ¿Fueron para ti de provecho las cuestiones aquí vistas?
- b) ¿Te han estimulado a trabajar?
- c) ¿Lo entendiste todo perfectamente?
- d) ¿Ha aumentado tu grado de atención?
- e) ¿Han sido las clases más agradables?
- f) ¿Crees que este tipo de metodología te ha ayudado a aprender más?
- g) ¿Con esta metodología has desarrollado más tu capacidad de relación de conceptos, de expresión oral y escrita? ¿Por qué?

9. EVALUACIÓN.

- a) ¿Para evaluar este trabajo, qué puntuación de 1 a 5 asignas a los siguientes apartados? 1.- el comportamiento. 2.- la labor aportada al equipo. 3.- atención y participación. 4.- prueba escrita. 5.- otras.

10. SUGERENCIAS.

¿Qué cambiarías? ¿Qué echaste en falta?

11. CALIFICACIÓN FINAL.

¿Con qué nota calificarías globalmente el desarrollo de la Unidad?

LA CULTURA CLÁSICA Y EL LATÍN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

SIXTO CASTAÑEIRA FERNÁNDEZ*

Al ir a ponerla por escrito y en el comienzo mismo de su Historia Romana un no sé qué estremecido y conmovedor desasosegaba al Patavino: *nec satis scio si... No sé si...*

Sabemos que todo un sistema de valores que creíamos solidamente establecidos y unas determinadas disciplinas y modos de relación humana son vistos con recelo por diversos sectores de la sociedad, la cual transmite ese recelo a nuestros alumnos.

Estamos ante un hecho menesteroso de respuesta que nos exige el valor de no ser complacientes. Y menos con nosotros mismos.

Dice Acton¹ *creo que nuestros estudios deben carecer de cualquier cosa menos de propósito*. Esta idea se puede aplicar con toda propiedad ahora a la enseñanza de las Lenguas y Cultura Clásica: tienen un propósito, una justificación, un sentido. Aportan una contribución sustantiva al desarrollo de las capacidades de los alumnos que pretenden alcanzar la Educación Secundaria; de lo contrario su estudio se convertiría en un *despropósito*. Se trata de presentar las contribuciones y funciones de la enseñanza del Latín y de la Cultura Clásica, vividas en la experiencia docente, a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria. De todas formas, una cosa es *sentir* la contribución de una enseñanza a la formación de los alumnos y otra muy distinta llegar a formular con precisión los principios racionales que demuestran tal contribución.

Nosotros ya estamos convencidos, pero no podemos hurtarnos a la elaboración de propuestas y respuestas convincentes a esos recelos; aunque nos desasosiegue.

* SIXTO CASTAÑEIRA FERNÁNDEZ es Profesor de Latín del I.B. "Jovellanos" de Gijón.

1. FUNCIÓN ORIENTADORA

Existe una pregunta cuya respuesta debemos tener presente cuantos nos dedicamos al cultivo de las Humanidades, *studia humaniora*, pues el recelo las alcanza a todas: ¿Y eso, para qué sirve?

Es difícil sustraerse de la influencia de un pensamiento utilitarista que invade el ambiente, de forma que sólo se consideran *proyectos con perspectivas de futuro* el incorporar a la enseñanza las nuevas tecnologías en detrimento de las disciplinas que buscan el bien interior de la persona. Cuando se pone todo el énfasis en la incorporación al mundo laboral, no se está considerando la educación como un bien que perfecciona al hombre, sino como un medio de mejorar el negocio de la producción; nos recuerda un anuncio que decía: *Empresario, con la educación mejorarás tu negocio.*

La mentalidad técnica que es la atmósfera en que nos movemos, considera al mundo como una inmensa gasolinera: en él todo está regulado, incluso la producción humana, quedando integrado el hombre en el proceso de producción humana como un objeto más de comercialización; se puede apreciar en el lenguaje: *mercado laboral, bolsa de parados, población pasiva* términos que expresan conceptos económicos aplicados al ser humano.

El hombre que está detrás de una máquina, con un trabajo rutinario, insignificante, se siente irrelevante, sustituible, repetible, marginado; no se cuenta con él hasta que aparece como un efecto secundario y no deseado del proceso de producción, como la contaminación o la eliminación de los residuos tóxicos.

Cuando un alumno abandona su centro de Educación Secundaria, continúa generalmente con trabajos o estudios de una especialidad técnica que le impone una forma de ver, y por tanto, una forma de pensar en la dirección de un pensamiento utilitarista. Hay una forma de evitar deslizarse por esa pendiente: la vuelta a los estudios humanísticos, literarios, históricos, filosóficos; estudios que *no sirven para nada*, pero que tienen un valor extraordinario: nos proporcionan un nuevo modo de ver, una nueva mentalidad; nos enseña a reparar en los efectos secundarios, en la marginalidad, en el hombre.

Un autobús es útil para ir a un concierto, museo, etc., pero se pregunta Unamuno ¿qué es lo que vale?

Se trata de volver a esos intereses que se han suscitado, de forma misteriosa, en la Educación Secundaria por medio del estudio de las disciplinas humanísticas, pero de un modo fundamental por el estudio de las lenguas y Culturas Clásicas que en cierta medida las incluyen a todas, si se imparten con una mentalidad interdisciplinaria. *O fortunatos nimium, sua si bona norint, agricolos!* afirma de los campesinos Virgilio con cierta resignación e ironía, pero lo podemos aplicar con toda propiedad a los que se dedican al cultivo del espíritu: oh harto afortunados discípulos, si llegaran a ser conscientes de sus bienes! Incluso los alumnos negligentes -escribe Séneca- sacan provecho de esos estudios; los negligentes, no los reacios, a los que llama *inquilinos* de las escuelas, porque aquéllos amplían horizontes y ensanchan sus mentes.

¿Qué tienen que hacer en el campo de lo útil las *ciencias inútiles*? Las humanidades tienen una misión *orientadora* de nuestras respuestas a los problemas que origina el progreso técnico, despertando el sentido ético, que debe estar presente en el trasfondo de las soluciones técnicas.

En segundo lugar tienen una misión *orientadora* en la búsqueda del sentido de nuestra actividad para descubrir cuáles son los verdaderos intereses y necesidades humanas.

En tercer lugar tienen una *función orientadora* de nuestra mirada hacia los efectos secundarios que pasan desapercibidos a fin de despertar nuestra sensibilidad sobre lo considerado marginal: el hombre en situación de injusticia, hambre, pobreza, inutilidad.

Las técnicas aportan al hombre nuevos objetos, cada vez más perfectos; son innovaciones *objetivas*, pero son adjetivas por afectar al exterior del hombre.

La cultura clásica, con su interés en el cultivo de lo humano, aporta al hombre una innovación *sustantiva*, verdadera innovación, pues aumenta su capacidad con lo que nunca llegará a ser un simio informatizado.

2. FUNCIÓN CLARIFICADORA DE LA LENGUA

Se ha celebrado en Roma un congreso, convocado por la Unión Latina, en el que personalidades del mundo científico, académico y de las finanzas debatieron un proyecto para la defensa del estudio del latín

en Europa. La prensa española recogió la noticia y nos ha transmitido en grandes titulares brillantes metáforas, carentes de sentido, y en letra pequeña las verdaderas razones que justifican el estudio de una lengua sin cuyo conocimiento la mayoría de los pueblos europeos se vería culturalmente empobrecida.

Selecciono los siguientes titulares: "El Latín, futuro de una Europa inteligente". "A los científicos puros les falta una cierta finura cultural". "El uso de vocablos latinos, signo de aristocracia literaria". "Los cazatalentos ponen sus ojos preferentemente en gente que se haya preparado en el estudio de humanidades".

Nadie puede creer que del estudio de una sola asignatura dependa el futuro de una Europa inteligente, pues la inteligencia se puede desarrollar por medio de múltiples instrumentos, todos ellos sustituibles; existen, además de la inteligencia, otros aspectos más genuinamente humanos que hacen referencia al mundo del espíritu, a los valores culturales de Europa, de cuyo desarrollo y conocimiento depende el futuro de su riqueza cultural.

Las verdaderas razones del estudio del latín son más humanas, más generales y comunes a todo hombre (no sólo para los grandes talentos), y más interiores, pues el verdadero progreso, el progreso humano, va por el interior de los seres; el verdadero progreso (pro-gradior, gradus=escalón) más que avanzar horizontalmente en técnicas consiste en subir escalones interiores, así como degradarse es bajarlos. Pierre Grimal las expresó de la siguiente forma: *El latín, por su estructura misma, constituye uno de los elementos claves de la formación de los espíritus, y la exigencia de claridad, la riqueza de matices en el vocabulario, la voluntad de evitar todo tipo de ambigüedades hicieron del latín un instrumento incomparable de cultura y de comunicación.*

En el mismo sentido R. Alvarado (ABC, 4-12-91) habla de voces amiboides, que van bien aparentemente con todo, pero que no acaban de resaltar los aromas peculiares de cada caso; y escribe: *Se enseñan técnicas y (todavía viste más si son tecnologías), todo lo carente de aplicación inmediata se tacha de inútil. Hay que hacer, el pensar no goza de buena prensa, sólo los tópicos (ciertos tópicos) funcionan. ¿Nos podremos extrañar de que los planes educativos olviden las raíces de lo que más diferencia a los humanos de otros vivientes, que no es otra cosa que el lenguaje?*

Conocer la estructura de la lengua, en este caso, de la nuestra, y restituir la vida a esos huesos secos que determinan los matices de las palabras es lo que forma el espíritu, dotándole de un pensamiento organizado y coherente. Eso es difícil, imperceptible externamente y de adquisición lenta; exige reflexión y esfuerzo personal.

La ausencia de matices es una característica del lenguaje actual. Lo puso de manifiesto Rossillon, uno de los participantes del citado congreso, al afirmar que los jóvenes europeos, ebrios de televisión, son ya incapaces de distinguir entre ocasión y oportunidad.

Empleamos como sinónimos las palabras *ocasión*, hecho fortuito que nos cae delante, y *oportunidad*, especie de viento favorable que nos conduce al puerto, porque hemos perdido el interés y el respeto al étimo de las palabras; sin el respeto al étimo, las palabras pierden el matiz, se convierten en polisémicas y omnicomprendivas.

Llegamos a usar como sinónimas las expresiones *tener motivos* y *tener razones*; incluso la pedagogía actual tiene por centro la motivación; habla de motivar a los alumnos, de dar motivos para que los alumnos se muevan, como si se tratara de seres irracionales que reaccionan ante estímulos sensibles; no habla de razones. También los animales tienen motivos, sólo el hombre entiende y atiende a razones, es decir, estímulos éticos, intelectuales y culturales; el alumno debe tener razones, de lo contrario, debe buscar o cambiar de puerto.

La finalidad del estudio del latín la expresa gráficamente M. Alvar: *El Latín sirve, en primer lugar, para aprenderlo; en segundo, para olvidarlo. Entonces, ¿qué queda? Aparentemente, nada; es como la sal; al diluirse, no se ve, pero transforma el sabor de los alimentos y los hace incorruptibles. El estudio del Latín también transforma a las personas, cuyo lenguaje adquiere un sabor diferente, claridad, matices, un contenido portador de sentido. No se trata de dar una apariencia de "finura" cultural.*

El hombre vive dentro de su lengua -escribe J. Marías-, los límites de ésta son sus límites, sus posibilidades personales están condicionadas, potenciadas, frenadas o destruidas por las de la lengua que le pertenece y por su manera de poseerla y usarla. La lengua es ya por sí sola instrumento de creación y pensamiento, es la primera condición de libertad.

Al aprender latín, se consigue una formación intelectual con un desarrollo y comprensión del lenguaje; al olvidarlo, se eliminan los

andamios inútiles, pero imprescindibles para elevar el edificio interior del hombre del que depende el verdadero progreso humano; queda el edificio interior, cuya altura depende de la capacidad y esfuerzo del alumno y del profesor.

El estudio del latín proporciona palabras, sin las cuales no se puede pensar. Es suficiente.

Si nos preguntamos qué le falta a un analfabeto, la respuesta es la siguiente: *palabras*.

3. FUNCIÓN EDUCATIVA

La Cultura Clásica -y dentro de ella el arte griego, y a su vez, dentro de él, la literatura- apunta siempre a la paideia, a la formación del hombre, principio magistralmente desarrollado por Jaeger en su Paideia.

El cultivo del arte por el arte² es algo absolutamente ajeno al artista clásico... El arte griego fue instrumento de παιδεία de la cultura animi. La vocación estética del griego clásico no apunta a una finalidad estética químicamente pura, sino a una intención pedagógica al servicio de un hombre que es, ante todo, un ζῶν πολιτικόν.

Esta intención pedagógica ha de tenerse en cuenta al examinar este campo: toda la literatura griega tiende a la solución de las tensiones entre sociedad e individuo.

Desde el aedo Homérico que repite, crea y recrea los viejos temas culturales y presenta una gama de valores *modernos* -como dice R. Adrados- el patriotismo, la amistad, la fidelidad; desde ese aedo que trae al presente lo mejor del pasado y lo presenta como un ideal digno de seguir -por ello Homero fue el educador de la Hélade y sus versos fueron tema constante de la escuela griega-, hasta Solón, pasando por Hesíodo y otros, se presenta el ideal humano, político e individual, siempre en las formas literarias.

La obra de los historiadores es una paideia consciente. Así Tucídides dice: *Acaso mi obra parezca poco divertida por falta de bellas historias. Será útil, sin embargo, para todo aquel que quiera formarse un juicio adecuado y examinar de un modo objetivo lo que ha acaecido y lo que, de acuerdo con la naturaleza humana, ocurrirá ciertamente en el futuro, del mismo modo o de un modo análogo. Ha sido concebido como posesión de un valor permanente, no como un alarde propio para*

la satisfacción momentánea (I, 22,4). Es decir, la Historia es *magistra vitae*.

Si miramos a los trágicos, tenemos que recordar el principio básico de toda tragedia: *παθεῖν μαθεῖν*: se aprende sufriendo, idea que también se cumple en la Comedia antigua (Aristófanes).

Y si en estos literatos se da la *cultura animi*, el cultivo espiritual sobre el mantillo del pasado, en mucho mayor grado se da en la filosofía.

La intención pedagógica de los sofistas, los primeros educadores profesionales, es evidente; su tema central es la adquisición de la *ἀρετή* que conducirá a la búsqueda socrática de la virtud.

En Platón el tema pedagógico es obsesivo. En la República, que es para Rousseau *el primero y más hermoso estudio sobre educación*, nos presenta Platón las características de dos modelos pedagógicos: el utilitario de los sofistas y el filosófico de Platón.

El modelo platónico ofrece al espíritu una imagen del hombre ideal, la imagen anhelada, difícil pero posible, sin la cual no es posible la verdadera educación, *el más precioso don que pueda otorgarse a los mortales*, que consiste en desarrollar las dotes que dormitan en el alma. En este modelo tiene mucha importancia el esfuerzo personal del alumno, ejercitado sobre asignaturas elegidas por su rigor mental como medio de selección espiritual, y no por su utilidad (W. Jaeger, Paideia).

El modelo sofista pone como ideal educativo la utilidad; enseña a triunfar; la educación no es un don, sino una mercancía; no le interesa la verdad, que puede ser incompatible con la utilidad. Su relativismo le impide la formación de una imagen de hombre ideal, sin la cual no es posible la educación, pues ésta busca la perfección llevando al hombre desde un estado dado a otro posible, concebido como mejor; si no tenemos una idea de lo que debe ser el hombre, no se puede hablar de perfeccionamiento ni de educación: *no hay regla o cuadradillo, no hay seguridad de pulso, que permitan trazar una recta entre dos puntos desconocidos*.

En Roma, Cicerón trata de buscar un equilibrio entre la formación filosófica y la formación utilitaria. La imagen que en el Orator nos presenta del orador ideal se convierte en modelo de formación humana.

Quintiliano, como pedagogo, desarrolla el modelo ciceroniano; pone todo su empeño en la nutrición educativa, imagen tomada de la

nutrición del cuerpo humano; el maestro debe poner todo su afán en nutrirse a fin de proporcionar a los alumnos los alimentos *mascados* y *casi líquidos* (mansos et prope liquefactos) para que los den a la memoria (ediscere) no crudos, sino triturados con muchas repeticiones para la imitación posterior, pues la naturalidad, facilidad, desenvoltura, es decir, el estilo, se consigue con el ejercicio frecuente (multo stilo); por ello compara a los oradores con los atletas.

Quintiliano prepara a los jóvenes para la vida, pero manteniendo en el centro de la educación un ideal humano; habla de los deberes del maestro, que debe conducir al niño hacia el ideal propuesto, dando satisfacción a sus necesidades de ser, el logro intelectual, la apreciación estética y la autorrealización.

Este equilibrio entre la formación filosófica y la utilitaria se ha mantenido, con predominio de la formación utilitaria, hasta nuestros días.

En el estudio de la Cultura Clásica predomina el *factor* educativo, pues los clásicos hablan fundamentalmente de política y de ética, es decir, de convivencia y de valores, de virtudes y vicios, del poder, de la tiranía, de la juventud y de la vejez, problemas que nos afectan a todos, por lo que el estudio de la cultura clásica *se convierte en una reflexión constante sobre la condición humana*.

Con ello se cumplen dos de las tres finalidades de la educación: preparar a los jóvenes para que cumplan sus funciones como ciudadanos de una democracia, y capacitarlos para desarrollar todas las facultades latentes de su naturaleza.

Al mismo tiempo, se ponen las condiciones para que se cumpla la tercera finalidad: capacitar a los jóvenes para ganarse la vida *dignamente*.

4. **FUNCIÓN FORMATIVA: DESARROLLO MENTAL Y FUNDAMENTO DE NUESTRAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES Y LITERARIAS**

Nuestra asignatura no tiene nada de especial a no ser su carácter reconocido de *disciplina formal* especialmente apta para la transferencia y la conformación y desarrollo de la mente.

Como es sabido, desde antiguo se viene admitiendo que determinados saberes son más idóneos que otros para facilitar el desarrollo mental³.

Los griegos y romanos se valieron de la gimnasia, la música, las matemáticas y la oratoria para cultivar la disciplina física y mental.

El Renacimiento con su atención al mundo clásico continuó con el mismo principio pedagógico desarrollado por Platón en el libro VII de la República.

John Locke basó la adquisición de un buen razonamiento en el estudio de las matemáticas, que se deben estudiar no tanto para formar matemáticos como para convertir a los alumnos en seres racionales, pues la naturaleza nos proporciona sólo las semillas del razonamiento, pero es el uso y el ejercicio el que nos da tal cualidad según nuestro esfuerzo y aplicación. Para Locke las matemáticas constituyen un método para fijar en la mente el hábito de razonar, no para que los hombres puedan convertirse en matemáticos sino para que, habiéndose habituado a razonar, lo pueden transferir a otros sectores de conocimiento siempre que tengan ocasión.

Los estudios clásicos han sido sometidos a las mismas pruebas que las matemáticas para comprobar la eficacia como disciplina formal y su transferencia.

El antiguo binomio Latín-Matemáticas no ha perdido su vigencia, no tanto por su carácter de *disciplina formal* que se le atribuye, cuanto porque, al igual que las matemáticas constituyen el armazón de las ciencias experimentales, *así el latín es el fundamento sobre el que descansan los conocimientos lingüísticos*, porque:

- 1º. Las estructuras gramaticales latinas son el fundamento del análisis de las lenguas modernas.
- 2º. Los idiomas cultos en Europa han adquirido su capacidad literaria por imitación del latín literario, cultivado en la época del nacimiento de las lenguas modernas.
- 3º. Los géneros literarios de nuestras actuales literaturas se han originado al calor de los géneros literarios latinos, y éstos han tomado los rasgos de los géneros literarios griegos.
- 4º. La cultura clásica ha sido modélica durante muchos siglos. Sin un conocimiento congruente de la misma, la interpretación de la cultura europea llevaría en su entraña una lengua radical, pues

le faltaría una de las tres raíces que la conforman: le faltaría la cultura greco-latina.

- 5°. Para un español el conocimiento científico de su propia lengua parte también del conocimiento del latín; adentrarse en su conocimiento es desarrollar la capacidad de entendimiento de ese ancho mundo romance.

5. FUNCIÓN SISTEMATIZADORA DE LA HISTORIA DE NUESTRA LENGUA

Los primeros días de clase son los más importantes; en ellos se les presenta a los alumnos un ideal, un programa, un libro cuyo título debe invitar a abrirlo.

Trataré de presentar ese libro que me gustaría que fuera abierto a todos los alumnos o que *todos* los alumnos desearan abrirlo.

Hace unas décadas, en España, la asignatura de latín se denominaba *Latín y Castellano*. Era una denominación poco afortunada, pues no concedía la categoría de disciplina autónoma al estudio de la lengua castellana, pero contenía una idea que expresaba claramente la continuidad inseparable de ambas lenguas y que su estudio debe poner de manifiesto esa relación en cuanto a la morfología, acentuación, ortografía, sintaxis y léxico.

El léxico no es un capricho sino una necesidad -sin él no se puede pensar-, pero, para que el léxico lo sea realmente, se requiere una fundamentación, una explicación de sus palabras.

Cada palabra tiene su historia, idea que jamás se han imaginado nuestros alumnos al llegar a la primera clase de latín. ¿De dónde procede la lengua castellana? ¿Y las europeas? ¿Cuál es el *mapa* de las lenguas de Europa? ¿Cómo se explican sus semejanzas, sus diferencias? ¿Cuál es su origen? Por experiencia sé que nuestros alumnos no han oído hablar de estas cuestiones. Conocen los puntos fundamentales de la historia de su patria, en cambio no saben nada de la historia de su instrumento de comunicación más importante: el lenguaje.

Hace falta una enseñanza sistemática, más o menos difícil de entender pero inteligible, mediante la cual todos los alumnos, cada uno según su capacidad y esfuerzo, verían sumamente ampliado su horizonte lingüístico y quedarían capacitados para posteriores progresos.

Sin una base mínima de conocimientos de una lengua la explicación de la etimología, de la historia de una palabra, se convierte en un memorismo infecundo; todo alumno puede comprender fácilmente que del adjetivo *plenus* procede en castellano el cultismo *pleno* y el vulgarismo *lleno*; si nos conformamos con eso, poco hemos avanzado. Lo que despierta la curiosidad e interés del alumno -y tal vez para toda la vida- es conocer el matiz, la diferencia entre una palabra y la otra, con qué conceptos y en qué función se puede usar cada una.

Pongamos varios ejemplos:

El perro está pleno de pulgas. Al que no quiere caldo, taza plena. Plena autoridad. Vasco pleno. En pleno invierno. Plena confianza. Confianza plena. Un saco lleno. Un lleno saco. Fulano me inspira llena confianza. En plena calle. Etc.

El alumno advierte que unas expresiones son correctas y otras no. Si le explicamos en qué situación, con qué conceptos o qué relación puede expresar cada una, hemos saciado su curiosidad y tal vez despertado una inquietud en el conocimiento y uso del lenguaje⁴.

Una tercera parte del español está formada por cultismos; los alumnos ya conocen buena parte de ellos, pero no saben relacionarlos ni reparan en el *matiz*. Al principio les cuesta un pequeño esfuerzo, pero rápidamente multiplican las relaciones.

Para ello no es necesario *saber latín*, pero sí un mínimo de Latín que podría reducirse al índice siguiente:

- 1º. Del indoeuropeo al latín y del latín al castellano. Breve historia.
- 2º. El alfabeto latino. Clasificación de las vocales y consonantes.
- 3º. Enunciado de las palabras. Concepto de caso y declinación.
- 4º. Acusativos de las cinco declinaciones.
- 5º. Pronombres que se conservan en castellano.
- 6º. Enunciado completo de los modelos verbales y del verbo *esse*.
- 7º. Conjugación de los modelos verbales en voz activa.
- 8º. Los participios.
- 9º. Las preposiciones latinas y su relación.
- 10º. Principales leyes de evolución de las palabras latinas al pasar al castellano.

Con estos reducidos elementos se puede conseguir que los alumnos vislumbren el sentido cultural de una lengua, consideren su

opción a conocerla y aprendan el significado de palabras que han venido utilizando sin pararse a pensar en su sentido: Presente, participio, artículo, femenino, neutro, voz activa, consonante, verbo, oclusiva, indicativo, subjuntivo, septiembre, literatura...

Estos conocimientos se transfieren a otras asignaturas. Con estos elementos cualquier profesor de otra disciplina puede explicar la etimología de su léxico específico sin obligar a los alumnos a hacer un ejercicio de puro memorismo.

¿Cómo se puede explicar el significado de: seducir, seductor, reductor, inducción, conduje, duque, educar... sin el enunciado del verbo duco, ducere, duxi, ductum, conducir yendo delante?

La lengua es una cosa maravillosa de la que dispone el hombre. Al investigar sus orígenes, el hombre realiza una misión superior, una forma de prolongar sus raíces.

El libro queda presentado: *nec satis scio si...*

NOTAS

1. S. Eliot (1983) *Notas para la definición de la cultura*. Barcelona, Bruguera, pág. 13.
2. Lasso de la Vega (1966) *Los ideales de la formación griega*. Rialp.
3. Domingo García (1978) *II Simposio Nacional*. I.C.E., Oviedo, págs. 1-3.
4. Julio Casares (1973) *Cosas del lenguaje*. Espasa-Calpe, págs. 138-146.

EL COMENTARIO DE TEXTOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO DOCENTE. UNA REFLEXIÓN Y UNA PROPUESTA

ENRIQUE MORADIELLOS*

Desde hace más de una década, la enseñanza secundaria y universitaria en España se ha visto renovada con la introducción del comentario de textos históricos como estrategia docente regular. Para comprobar la amplitud del fenómeno de un modo impresionista, sin recurrir a estadísticas impropiedades al caso, basta observar el número de obras sobre técnicas de comentario de textos y antologías documentales publicadas en los últimos años. Idéntica conclusión permite extraer un síntoma análogo: la presencia abundante de textos y documentación original en los múltiples manuales de historia editados recientemente. En definitiva, no cabe duda de que el comentario de textos tiene hoy carta de naturaleza académica y pedagógica en la formación histórica de nuestros bachilleres y universitarios.

El arranque de ese proceso podría fijarse en torno a 1968, cuando Miguel Artola publicó su famosa antología de *Textos fundamentales para la Historia*. En esa obra crucial por tantos motivos, Artola recordaba que el enfrentamiento directo del historiador y del estudiante de historia con las fuentes y materiales históricos originales era una necesidad y condición para el desarrollo y aprendizaje de la disciplina. Y definía la esencia del análisis y comentario de textos históricos con las siguientes palabras certeras:

...entendiendo por tal el poner de manifiesto los elementos conceptuales o reales que permiten vincular el texto a una época determinada o a un fenómeno histórico concreto, descubrir sus relaciones con otros y revelar su significado histórico¹.

* ENRIQUE MORADIELLOS es Profesor de Historia Contemporánea en la Universidad Complutense de Madrid.

La paradoja de la vuelta a los textos propiciada tempranamente por Artola reside en que, contra lo que pudiera parecer, no se trataba de predicar una *revolución* pedagógica en la enseñanza de la historia. Desde luego, su llamamiento se oponía a la práctica docente entonces imperante, que tenía en la clase teórica y magistral, en el monólogo profesoral, su modo y medio supremo de educación secundaria y superior. Todo lo contrario. La propuesta de Artola implicaba un propósito de *restitución* pedagógica: reimplantar y restablecer en la Academia el método del comentario de textos como instrumento esencial para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

No en vano, ese método había sido el tradicional en las universidades occidentales (y por ende en las españolas) desde el mismo momento en que la práctica de la investigación histórica se incorporó a las instituciones de enseñanza superior a principios del siglo XIX. A partir de la entrada de Barthold Niebuhr y Leopold von Ranke en la Universidad de Berlín, los nuevos historiadores profesionales que fueron surgiendo por todo el ámbito occidental pasaron a enseñar su disciplina a sus discípulos esencialmente a través del *seminario* de estudio crítico de las fuentes históricas: *memorias, diarios, cartas, informes diplomáticos, relatos originales de testigos directos...* (palabras de Ranke). Y con ello, no hacían sino seguir el mecanismo docente habitual en las universidades desde su cristalización en la Baja Edad Media: la práctica complementaria de la *lectio, comentatio* y *disputatio* de textos originales y manuales escolares. Los historiadores españoles del siglo XIX y primer tercio del siglo XX no fueron ajenos a ese proceso, como demuestran los métodos docentes practicados en la Escuela Superior de Diplomática (fundada en 1856) y en las cátedras de historia creadas posteriormente².

La gran quiebra de la tradición cultural decimonónica que se opera con la guerra civil y la victoria franquista fue el motivo principal de la ruptura de ese instrumento de enseñanza secular. A partir de 1939, en consonancia con los nuevos aires doctrinales dominantes, la docencia y el aprendizaje de la historia experimentó una progresiva y acelerada esclerosis. Una de sus manifestaciones más nefastas fue la pérdida o rebajamiento del papel de los seminarios críticos y del comentario de textos en las estrategias docentes, en beneficio exclusivo de la lección magistral recibida pasivamente por el alumnado y del estudio de los ubicuos apuntes. Por ese motivo, cabe interpretar la intervención de

Artola en 1968 como un intento de restauración de la tradición quebrada en 1939, como una de las manifestaciones de la progresiva *normalización* de la historiografía española que se operó durante una década tan crucial para el devenir de España por tantas causas. De este modo, la enseñanza de la historia española daba un paso más en su lucha por homologarse con la practicada en el ámbito occidental, donde nunca se había interrumpido la actividad de *comentatio* y *disputatio* en el marco del seminario y la tutoría. A este respecto, es digno de notar que todavía hoy, en Gran Bretaña, el más divulgado manual de introducción a la historia considera el comentario de textos como una de las actividades fundamentales de la enseñanza universitaria. En sus propias palabras, todo estudiante universitario debe saber realizar esta labor con pericia:

Comenta uno de los siguientes textos, señalando de qué documento se trata, enmarcándolo en su contexto histórico, comentando los puntos específicos que en él se abordan, y sintetizando su significado histórico para (el período de referencia)³.

Por consiguiente, podemos concluir que el comentario de textos históricos es uno de los instrumentos indispensables para el análisis y la comprensión de los fenómenos históricos. Bajo la orientación del profesor, puede ser también una de las vías esenciales de aprendizaje activo y participativo de los alumnos. No en vano, a través del comentario, es posible desarrollar el razonamiento crítico y reflexionar atentamente sobre las cuestiones suscitadas por cualquier texto histórico. Pero ello a condición de evitar dos riesgos que siempre pueden acechar en toda tentativa de comentario: hacer una *paráfrasis* del texto o utilizarlo como mero *pretexto*. Un comentario no es ni puede ser una repetición parafraseada de lo que dice el texto. Tampoco puede derivar en un ejercicio donde se usa el texto como pretexto para explicar un tema general que guarde alguna relación directa o indirecta con el texto. Dentro de estos márgenes extremos, el comentario debe consistir en el intento de comprender el sentido histórico del texto y en el esfuerzo por establecer en forma narrativa su relación y vinculación con el contexto histórico en el que se generó, al que se refiere y sobre el que actuó. En otras palabras: el comentario de un texto histórico siempre remite y exige tratar del contexto histórico donde se fraguó y donde adquiere su sentido y significado pertinente.

Precisamente, el enorme valor educativo de los comentarios reside en su virtualidad hermenéutica, en la oportunidad que ofrecen para introducir al alumno en las labores de interpretación inferencial, de exégesis razonada y documentada, que definen y caracterizan en gran medida todo el trabajo de investigación y narración historiográfica.

El modelo de comentario que se ofrece a continuación es un método, unas pautas de procedimiento, para ayudar a extraer del texto la mayor información posible que haga factible su contextualización, explicación y comprensión histórica. El carácter de guía tentativa y meramente referencial del mismo no necesita subrayarse. Tampoco parece necesario insistir en un hecho evidente: ningún modelo de comentario es útil si faltan los conocimientos históricos mínimos y adecuados para comprender el asunto reflejado en el texto escrito. Sin esos conocimientos, ningún método o pauta de lectura e interpretación podría rendir frutos válidos y, a la postre, carecería de todo sentido su aplicación⁴. Por supuesto, los sucesivos pasos que apuntamos en el modelo siguiente pueden ejercitarse de hecho en el comentario, pero ni es necesario ni conveniente que se anuncien y expliciten en la narración, a fin de combatir el aspecto formalista que resultaría de una aplicación mecánica e irreflexiva del modelo.

1. LECTURA ATENTA Y COMPRENSIVA DEL TEXTO

En realidad, resulta conveniente hacer *dos lecturas del texto*. La primera, rápida, para extraer una idea global de la forma y contenido del texto y hacerse una composición de lugar básica. La segunda, pausada y reflexiva, para entender y aclarar en todo su alcance el significado de las palabras e ideas presentes en el texto y el sentido de los razonamientos y argumentos contenidos en el mismo. Esta labor de lectura podría exigir el uso de diccionarios o enciclopedias, el subrayado de expresiones y conceptos citados en el texto e incluso la numeración de frases u oraciones.

2. ENCUADRAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO

A fin de comprender el marco histórico donde surge y adquiere su sentido preciso un texto escrito, parece conveniente abordar en primer lugar tres aspectos esenciales:

- a) **Determinación de la naturaleza temática del texto.** Ante todo, debe saberse y señalarse *qué* es o podría ser el documento escrito que se va a comentar. Ello implica distinguir el tipo de texto presente, diferenciando entre los diversos contenidos que pudieran reflejarse: jurídicos (leyes, tratados, protocolos...), políticos (discursos, proclamas, manifiestos...), testimoniales (cartas, diarios, memorias...), económicos (contratos, catastros...). También podría establecerse la distinción entre documentos atendiendo a su naturaleza privada o pública (según sus destinatarios), a su enfoque interpretativo (el artículo de opinión periodístico) o representativo (la mera noticia de prensa), etc.
- b) **Determinación del autor o autores del texto.** Es decir: hay que saber y señalar *quién* o quiénes son o pueden ser responsables de los textos y palabras comentadas. Como es evidente, la *autoría* es muchas veces un elemento indispensable para comprender el sentido e intencionalidad del texto y su mismo valor e importancia histórica. A tal fin, es siempre necesario conocer y enunciar la trayectoria biográfica del autor de un texto, con el propósito de iluminar la comprensión del documento y apreciar el modo y manera como se manifiesta en el mismo su personalidad, ideología, intereses o experiencia vital y profesional.
- c) **Localización cronológica y geográfica.** Ello requiere responder a las preguntas *cuándo* y *dónde* se genera el texto examinado: cuál es su tiempo y lugar de elaboración y operatividad. La determinación de ambas circunstancias temporales y espaciales, junto con la autoría, es siempre decisiva para la correcta interpretación y comprensión de un documento escrito. No en vano, esas coordenadas espacio-temporales conforman el contexto histórico general donde surge el documento y donde habrá que buscar las referencias que dan sentido y significado al texto. Como recordaba ya un aforismo clásico: *La cronología y la geografía son los ojos de la historia*. Cuando no se proporciona explícitamente la fecha y el lugar, la datación de un documento escrito no siempre puede ser precisa, pues depende de las noticias y referencias contenidas en el mismo. Pero siempre será necesario deducir de un modo razonado y argumentado su marco histórico aproximado.

3. ANÁLISIS FORMAL Y TEMÁTICO DEL TEXTO

Una vez determinados los aspectos citados previamente, se puede proceder al análisis (es decir: descomposición, disección) del documento escrito. Esta operación consiste en separar y señalar las unidades formales y temáticas que puedan estar presentes y activas en el texto, y cabe ejercitarla en un doble plano analítico:

- a) Descubrir, identificar y entender sus *ideas y conceptos* fundamentales, expresados mediante el uso de ciertos vocablos, palabras, oraciones o expresiones lingüísticas.
- b) Poner de relieve el *formato estilístico* y la *arquitectura narrativa y lógica* que sirve de soporte a los contenidos semánticos del discurso, dividiendo el texto en sus partes constitutivas, examinando los modos de razonamiento, la coherencia o incoherencia argumentativa, el uso de fórmulas expresivas (metáforas, comparaciones, hipérboles, prosopopeyas o personificaciones), etc.

4. EXPLICACIÓN DEL CONTENIDO Y SIGNIFICADO DEL TEXTO

Posterior a la fase de análisis, a veces también en paralelo y combinada con la misma, debe tener lugar el proceso de explicación de los contenidos y del significado del texto documental. **Explicar**, en este ámbito, significa *dar cuenta y razón* de lo que dice el texto escrito: progresar desde unos datos empíricos (los que da el texto) hasta las configuraciones externas, en este caso históricas, que los envuelven y en las cuales cristalizan y adquieren todo su sentido literal. Esta labor interpretativa es propiamente el *comentario* del texto: reexponer y glosar el contenido o contenidos del texto comentado en virtud de sus conexiones con, y referencias a, la situación histórica en la que se fraguó, de la que informa y en la que alcanza la plenitud de su significación precisa. Esta determinación y glosa de las relaciones y vinculaciones que ligan texto (o partes del texto) y contexto (o contextos) implica necesariamente referirse y aludir a coyunturas, personajes, instituciones, procesos, tradiciones o fenómenos históricos coetáneos al documento y enlazados por razones esenciales con el mismo.

Naturalmente, la capacidad del comentarista para señalar esas relaciones entre texto y contexto será directamente proporcional a su formación y conocimientos sobre el asunto, a su grado de preparación y comprensión de la materia histórica examinada.

5. CONCLUSIÓN

Al término de un comentario, puede ser conveniente realizar un *balance y reflexión global* sobre el interés e importancia del texto en sí. No se trata de una valoración subjetiva del tipo *a mí me parece* o *en mi opinión*. Se trataría de efectuar una especie de síntesis final interpretativa del texto. En ella podría recogerse su sentido global, sus antecedentes próximos o remotos, sus consecuencias directas o indirectas, su grado de transcendencia histórica, y su similitud con fenómenos paralelos o semejantes que hubieran tenido lugar en la historia antes o después. Para ello, necesariamente, habría que remitirse a las valoraciones y evaluaciones hechas por la historiografía especializada dedicada al tema y a las interpretaciones disponibles en la literatura bibliográfica pertinente.

NOTAS

1. Miguel Artola, *Textos fundamentales para la historia*. Madrid: Alianza, 1979, 6ª ed., p. 14.
2. Cfr. George P. Gooch, *Historia e historiadores en el siglo XIX*. México: FCE, 1977, pp. 83 y ss. Gonzalo Pasamar e Ignacio Peiró, *Historiografía y práctica social en España*. Zaragoza: Universidad, 1986, pp. 12-15 y 25-38. Véase el énfasis que da a la enseñanza en el seminario Zacarías García Villada, autor del manual de introducción a la historia más influyente en la Universidad española de esta centuria: *Metodología y crítica histórica*. Barcelona: Juan Gili, 1921, 2ª ed., pp. 351 y ss.
3. Arthur Marwick, *The Nature of History*. Londres: Macmillan, 1989, p. 377. Sobre la implantación decimonónica del método del seminario en Alemania, Gran Bretaña y los Estados Unidos, véanse las pp. 43, 55 y 59 de esta misma obra.
4. Compartimos plenamente las advertencias formuladas por Julio Valdeón al respecto: *Uso y abuso del comentario de textos en la clase de historia*, en su obra *En defensa de la historia*. Valladolid: Ámbito, 1988, pp. 47-52.

LA INGENIERÍA QUÍMICA EN EL BACHILLERATO: UNA PERSPECTIVA DIFERENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

JOSÉ COCA PRADOS*

INTRODUCCIÓN

Los grandes avances que se han producido en la Ciencia y Tecnología en los últimos 100 años se han realizado directa o indirectamente con la cooperación de la Química. Alimentos, vestido, medicamentos, energía y numerosos productos de la vida ordinaria son el resultado de transformaciones químicas, que han tenido una gran influencia en el desarrollo social de los pueblos. No sería difícil encontrar una relación entre el nivel de vida de los países y la capacidad de su industria química.

Actualmente, los lapsos de tiempo entre un nuevo logro de la Química y la realización del proceso a escala industrial son muy cortos, lo cual no sucedía hace un siglo. Berthelot obtuvo el acetileno en 1860, pero el proceso industrial a partir de carburo cálcico no fue una realidad hasta su invención por Thomas Lewell Wilson en 1892. La dinámica del mundo de la química exige, por lo tanto, una gran comunicación entre los responsables del proceso a escala de laboratorio y los que tienen la responsabilidad del diseño, construcción y operación de la planta química.

¿Cuál es la situación de la enseñanza de la Química en la actualidad y particularmente a nivel de bachillerato? A principios de siglo, los libros de Química, a cualquier nivel, eran poco más que una descripción de reacciones y procesos, con una interpretación muy cualitativa de los mismos. En la segunda mitad del presente siglo, el hallazgo de nuevos materiales, el desarrollo de nuevos procesos y la mayor influencia de la

* JOSÉ COCA PRADOS es Catedrático del Departamento de Ingeniería Química de la Universidad de Oviedo.

Física en la interpretación del comportamiento de elementos y sus compuestos, han tenido una gran repercusión en la enseñanza de Química. Sin embargo, el excesivo énfasis en las estructuras atómicas y moleculares han dado como resultado un distanciamiento entre los libros de texto de Química y la realidad. Un hecho parecido se ha producido en la enseñanza de las Matemáticas. No es frecuente que los profesores de Química hayan tenido una experiencia industrial, pero ésto no debe ser justificación para explicar una "química sintética", a veces muy alejada de lo que es la industria química. El Departamento de Educación y Ciencia de Inglaterra establece lo siguiente¹:

Teaching should be closely related to everyday and industrial applications of science: science and technology are intimately linked, and understanding of scientific concepts can and should be greatly enhanced by the study of their technological applications.

El párrafo anterior debe hacernos reflexionar sobre las directrices de la enseñanza de la Química en el bachillerato. Es necesario revisar los libros de texto, dando cabida en los mismos a las aplicaciones industriales de un determinado tema científico. Actualmente, y con los medios audiovisuales disponibles, no sería difícil complementar la enseñanza de la Química con proyecciones sobre procesos industriales y sus repercusiones medioambientales y sociales.

La imagen de la Química cambiaría sustancialmente entre los estudiantes de bachillerato, que se sentirían motivados para desarrollar su actividad en procesos, con el fin de hacer un mejor uso de las materias primas, el desarrollo de nuevos compuestos y en la mejora de la calidad medioambiental.

La Ingeniería Química, sin llegar a ser parte de las enseñanzas de bachillerato, debe tener un mayor protagonismo en la reestructuración de la enseñanza de la Química. Es necesario un mayor diálogo entre químicos e ingenieros químicos con el fin de atraer a los estudiantes para que un día lleguen a desarrollar su actividad profesional en un sector de vital importancia para el progreso científico y tecnológico.

A continuación se indican algunos ejemplos de procesos a escala de laboratorio y a escala industrial que podrían utilizarse, a título de ejemplo, en la enseñanza de la Química.

MATERIAS PRIMAS Y PRODUCTOS QUÍMICOS

A partir de determinadas materias primas, la industria química obtiene una gama muy elevada de productos: Polímeros, detergentes, colorantes, herbicidas, productos farmacéuticos, etc. Las materias primas principales son: sal común, nitrógeno del aire, agua, azufre (o sulfuros) fosfatos, carbón y petróleo.

Las materias primas fundamentales han variado en su importancia industrial. Así, hasta la segunda guerra mundial, el carbón tuvo una gran importancia como materia prima, ya que mediante un proceso electrotérmico se obtenía carburo cálcico y a partir de éste acetileno que era la base para la obtención de polímeros sintéticos (cloruro de polivinilo, poliacrilonitrilo, etc.). A partir del año 1945 el etileno, obtenido a partir del petróleo, ha sustituido prácticamente de forma general al acetileno debido a su menor precio y a la disponibilidad de petróleo². La historia de las materias primas en la industria química es uno de los capítulos más interesantes para la motivación del estudiante.

A partir de las materias primas se obtienen numerosos productos que se pueden agrupar del siguiente modo:

- **Productos químicos de base.** Cloro, hidróxido sódico, ácido clorhídrico, amoníaco, ácido nítrico, ácido sulfúrico, fósforo y ácido fosfórico.
- **Productos químicos primarios.** Hidrógeno, metano, etileno, acetileno, propileno y buteno.
- **Productos intermedios.** Es una gama muy amplia de productos que se obtienen a partir de los anteriores mediante etapas de transformación.

Las materias primas para ser utilizadas exigen determinadas etapas de preparación y así, en las refinerías de petróleo se han de obtener hidrocarburos con un determinado grado de pureza a partir del petróleo y gas natural. Muchos de los procesos de tratamiento de materias primas son exotérmicos y el calor que se genera ha de aprovecharse industrialmente para su utilización en proceso endotérmicos.

Mediante su transformación, las materias primas permiten obtener fertilizantes que forman parte de toda una red de productos cuyo fin es

la producción de alimentos para los seres humanos, según se indica en la Figura 1³:

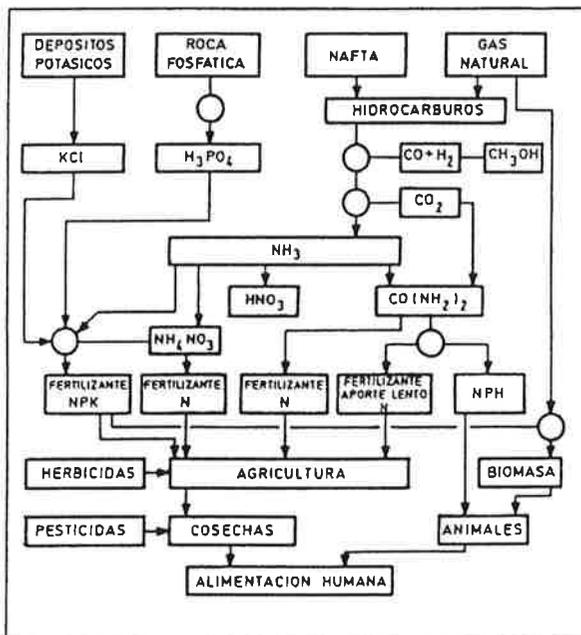


Fig. -1- Alimentos a partir de algunos recursos naturales.

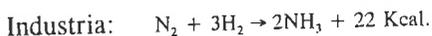
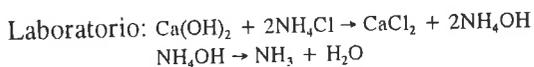
PROCESOS INDUSTRIALES

La mayor parte de los procesos de la industria química tienen su origen en el laboratorio. En esa etapa del proceso se seleccionan los reaccionantes, disolventes, catalizadores y condiciones de los procesos de reacción y separación. En ocasiones, el proceso industrial no es más que una extrapolación del proceso de laboratorio, pero en otros casos las diferencias son notables y pueden requerir la experimentación en planta piloto. Algunas características diferenciales entre los procesos de laboratorio e industriales son las siguientes:

- El proceso industrial se realiza, generalmente, de forma continua, y por ello, es importante el estudio de factores hidrodinámicos.
- Los disolventes y productos no convertidos han de reciclarse.
- Las condiciones de operación son diferentes. En el laboratorio suele realizarse a presión ambiente y temperaturas no muy elevadas; en la industria la presión y temperatura pueden ser elevadas.
- Los costes energéticos no se suelen tener en cuenta en el laboratorio, mientras que en el proceso industrial son muy importantes (electricidad, vapor de agua, etc.).

A continuación se describen algunos ejemplos de procesos industriales, así como la forma de llevarse a cabo en el laboratorio, que podrían ser ilustrativos en la enseñanza de la Química en el bachillerato.

1. **Obtención amoniaco.** El amoniaco es uno de los más importantes productos derivados del nitrógeno, a partir del mismo se obtiene ácido nítrico que es la base de los fertilizantes nitrogenados. La obtención de amoniaco en el laboratorio y en la industria se hace por dos caminos diferentes:



Un esquema de ambos procesos se indica en la Figura 2.

El proceso industrial (proceso de Bosch y Haber) es un ejemplo muy interesante para describir la evolución histórica de la Química. El carácter exotérmico de la reacción, la cinética de la misma, la eliminación del calor generado y el reciclo de los productos que no han reaccionado, son aspectos importantes en el proceso industrial. El equilibrio de la reacción hace que el alumno comprenda con facilidad la necesidad de operar a presiones elevadas en el proceso industrial de síntesis.

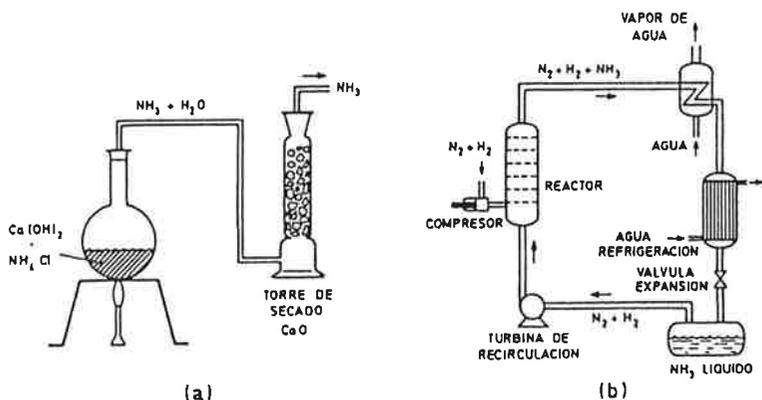


Fig. -2- Obtención de amoniaco: (a) laboratorio, (b) proceso industrial de Hoechst.

2. **Síntesis de formaldehído.** El formaldehído es un producto intermedio importante en la industria química. Es un producto de partida para obtener numerosos compuestos orgánicos así como plásticos, resinas y pegamentos.

El formaldehído se obtiene por oxidación de metanol y la reacción puede hacerse con oxígeno en presencia de un catalizador de plata:



Un esquema de la forma de realizar la reacción en el laboratorio y a escala industrial se indica en la Figura 3.

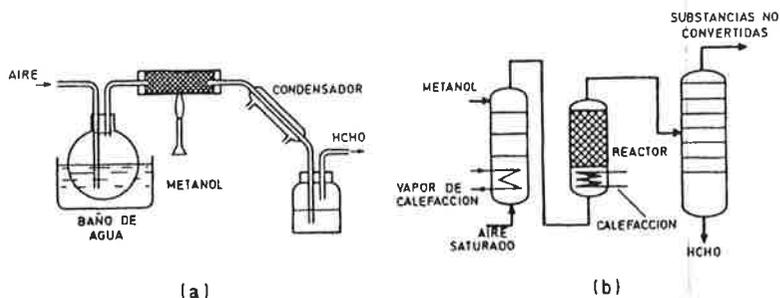


Fig. -3- Obtención de formaldehído: (a) en el laboratorio (b) proceso industrial.

Los esquemas anteriores son ejemplos sencillos que permiten al alumno relacionar las experiencias de laboratorio con el proceso que tiene lugar en la industria, acercándole así a una visión del mundo real en el que ciencia, tecnología y sociedad están vinculadas íntimamente.

EDUCACIÓN E INDUSTRIA QUÍMICA

En el mundo actual, con su capacidad de obtener y transmitir información, es necesario que la formación química de los estudiantes de bachillerato esté próxima al mundo real. La industria química suele ser objetivo de información cuando se habla de contaminación del medio ambiente, explosiones, intoxicaciones y accidentes. Es cierto que éstos son factores a considerar en la industria química, pero pueden llegar a alejar a buenos estudiantes que inicialmente podrían sentirse motivados por el estudio de la Química. Los profesores y la industria han de cooperar para resaltar los logros y la necesidad de la industria química y explicar aquellos aspectos negativos que son inherentes al proceso de producción. Entre las actividades complementarias al estudio de la Química en el bachillerato podrían señalarse las siguientes:

- **Visitas a industrias.** Son necesarias para que el estudiante a nivel de bachillerato tenga una perspectiva de lo que es una industria química. Lógicamente no se puede abusar de ellas, debido a las

perturbaciones que causan al personal de la empresa, pero sí se podrían realizar con alumnos interesados de cursos superiores. En muchas industrias se dispone ya de películas y otro tipo de proyecciones que permiten realizar la visita con mayor brevedad.

- **Relaciones con la Universidad.** Las relaciones entre el profesorado de Química de bachillerato y el profesorado de universidad son escasas. Sería necesario realizar en la universidad cursos de perfeccionamiento en los que se indicasen aspectos de procesos industriales que podrían introducirse a nivel de bachillerato.
- **Medios visuales y de simulación.** En la actualidad y particularmente editados en inglés existen numerosos medios visuales (diapositivas, vídeos, etc.) y de simulación para la enseñanza de la Química. Hasta que sea introducida algún día la versión en español, existen recopilaciones de dichos medios en varias revistas en inglés dedicadas a temas educativos^{4,5,6,7}.

NOTAS

1. Department of Education and Science: Science 5-16: A statement of policy, HMSO 1985.
2. P.J.T. Morris: *The industrial history of acetylene: the rise and fall of a chemical feedstock*. London: Chem. Ind., 710 (1983).
3. P.W. Reynolds: *Farming, food and fertilizers*. In *Modern Chemistry in Industry*. Society for Chemical Industry (1968).
4. *Iterations: Computing in the Journal of Chemical Education*. Ed. John W. Moore (1979-81).
5. J. Holman: *Chemical Engineering Education: A view from the schools*. I. Chem. E. Symposium Series 101, 55 (1987).
6. D.J. Daniels: *Chemical industry as teaching resource*. Canadian Chemical Education, 11, 3, 60 (1975).
7. J.A. Wood: *Microcomputing in Education in Chemistry*. Education in Chemistry 96, Mayo 1988.

RECENSIONES

T.R. NEIRA, F. ALBUERNE, L. ALVAREZ, M.A. CADRECHA, J. HERNÁNDEZ, M.A. LUENGO, J.J. ORDÓÑEZ, E. SOLER. *Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes*. Oviedo, 1993. Instituto de Ciencias de la Educación. Colección "Aula Abierta", 125 pp.

Los autores de este libro, un grupo de investigadores vinculados al I.C.E. de la Universidad de Oviedo, pretenden ofrecer a los profesionales de la educación un repertorio completo de las técnicas disponibles para evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado.

Atendiendo como criterio al grado de libertad en la respuesta al alumno, se distinguen en la obra tres clases de instrumentos de evaluación; pruebas objetivas, pruebas libres y pruebas de diagnóstico.

En las primeras se trata de distintos tipos de pruebas en las que se pretende que el alumno elija una respuesta entre varias posibles, de manera que tenga que elaborar los datos de los que dispone a través de un proceso reflexivo cuya conclusión constituye la respuesta. Un grado mayor de libertad se buscaría en aquellas destinadas a evaluar la correcta expresión de unos conocimientos; a través de la cual se pueda averiguar si el alumno ha integrado la información de forma coherente y reflexiva.

Por último, se pasa revista a los instrumentos de diagnóstico. Estos, están destinados a poder evaluar comportamientos y actitudes que se dan

habitualmente en el aula, y que no suelen ser detectadas por el tipo de pruebas anterior. Se trabaja aquí con el máximo grado de respuesta por parte del alumno, donde el docente efectúa una labor de registro y observación por medio de plantillas, listas, escalas, etc...

Los autores insisten en la complementariedad de todas las pruebas, porque consideran que los datos a medir en el proceso de aprendizaje pertenecen a distintos niveles de respuesta; que deben de ser integrados todos ellos en el mismo proceso de evaluación.

Hay que agradecer en esta obra el análisis crítico constante del rango de validez de las pruebas. Se denuncian tanto las ambigüedades e imparcialidades de los métodos tradicionales, como los frecuentes errores de procedimiento que se pueden cometer a la hora de elaborar pruebas objetivas.

En resumen, una buena herramienta de trabajo para elevar la calidad de enseñanza.

L. DÍAZ DÍAZ

GÓMEZ CAFFARENA, J. y OTROS (1993) *Religión*. Madrid, Editorial Trotta, S.A.

El Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Centro de Investigaciones Filosóficas de Buenos Aires son las instituciones académicas responsables de un proyecto de investigación financiado por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología y por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y que ha tenido como resultado editorial la publicación de la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.

Con esta obra se pretende articular la contribución de la comunidad hispanoparlante a la filosofía. Este objetivo se ha conseguido plenamente en el volumen que reseñamos. Lo componen un total de quince monografías realizadas por especialistas procedentes de ambos lados del Atlántico y entre los que figuran nombres tan conocidos como José Gómez Caffarena, que es el encargado de preparar la edición así como de realizar el análisis introductorio, Javier Sádaba, José Jiménez Lozano, José María Mardones, Andrés Ortiz-Osés, Alfredo Fierro, Mauricio Beuchot, Juan Carlos Scannone, etc. En total, un conjunto de diez españoles, tres mejicanos y tres argentinos abordan el problema de lo religioso desde perspectivas muy diferentes y partiendo de presupuestos epistemológicos y metodológicos de lo

más diverso. Sin embargo, la pluralidad de enfoques no hacen de este libro una obra excesivamente heterogénea ni descompensada, sino que el esfuerzo de coordinación, por una parte, y la misma procedencia geocultural de los autores, por otra, dan como resultado una imagen bastante coherente y un indudable "aire de familia".

Las primeras monografías del volumen tienen un carácter claramente descriptivo analizándose en ellas, entre otras cosas, la presencia de lo mágico y lo religioso en la religiosidad popular, tanto en la península Ibérica como en Latinoamérica, la corriente de pensamiento denominada "de la liberación", los fenómenos de sincretismos religiosos, etc.

Los restantes estudios están centrados, básicamente, en la evaluación y análisis crítico de la religión y en la reflexión sobre las aportaciones de las ciencias de la religión al esclarecimiento del fenómeno religioso, no faltando tampoco aquéllos en los que se investiga la experiencia y la simbólica religiosa o en los que se entra en los entresijos del lenguaje religioso.

Cada monografía viene acompañada de un breve listado bibliográfico que, en algunos casos, contiene referencias que sorprenderán bastante al lector español, más habituado a hacer sus lecturas sobre "filosofía de la religión" en algún idioma diferente al suyo.

.../...

Concluimos este comentario deseando que felizmente se hagan realidad las palabras con las que José Gómez Caffarena termina su "Introducción":

"En un mundo como el iberoamericano, con rica herencia religiosa y gran vitalidad humana, pero con tan graves problemas sociales y cierta propensión a la búsqueda del remedio por confrontaciones violentas (a las que, hasta un pasado muy cercano, han dado pábulo y legitimidad postu-

ras religiosas intolerantes), el debate que hoy instaura la filosofía de la religión puede significar la superación pacífica pero honesta de la violencia, la escuela de una tolerancia no simplemente táctica ni avocada a la indefinición y el vacío. Algo que será también una contribución no despreciable a la solución de los mismos problemas pendientes de justicia y libertad".

J. GONZÁLEZ

GÓMEZ DACAL, G.; LÓPEZ DEL CASTILLO, M.T.; SOLER FÍERREZ, E. y TOBOSO SÁNCHEZ, J. (1993) *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*. Madrid, Editorial Escuela Española.

Ante la escasa producción bibliográfica existente en nuestro ámbito en torno a la Inspección Educativa es bienvenido el libro que nos presenta la Editorial Escuela Española bajo el título de *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa*.

La publicación consta de cuatro capítulos que versan sobre otros tantos aspectos.

Así, M. Teresa López del Castillo, desde su fina percepción, desarrolla las funciones de la Inspección en el contexto del actual sistema educativo.

La visita de inspección es el tema del trabajo de Eduardo Soler Fierrez, analizando la acción inspectora a través de estas visitas. El capítulo supone buscar por parte del autor nuevos perfiles en un tema ya clásico en su investigación.

Al informe de inspección se refiere Javier Toboso Sánchez en el capítulo tercero aportando una amplia información a un aspecto tan cotidiano de la praxis inspectora.

Gonzalo Gómez Dacal dedica su trabajo a la autonomía de los centros e inspección educativa, completándolo con el análisis de las técnicas de supervisión adecuadas a un entorno de autonomía de los centros.

El libro en general se presenta como una aportación muy recomendable no sólo para aquellos que profesionalmente realizan su trabajo en la Inspección Educativa, sino también para los que quieran conocer con mayor amplitud nuestro sistema educativo y, en general, para los estudiosos del tema.

J.F. GONZÁLEZ GRANDA

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL C.A.P.

Como viene siendo tradicional desde hace tres años, durante los días 27, 28 y 29 de septiembre de 1993 se realizó un curso de perfeccionamiento para Tutores del CAP, al que han asistido 169 profesores tutores de todas las materias.

El curso, con una duración de 15 horas ha desarrollado una parte común (Tecnología educativa y enfoque curricular. ¿Contradicción o convergencia?), a cargo del Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Baleares D. Antoni Colom Cañellas; y 4 módulos optativos:

- Psicología Social para Profesores, impartido por D. Anastasio Ovejero Bernal.
- El Proyecto Educativo, impartido por D. Luis Alvarez Pérez.
- Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes: impartido por Profesores del I.C.E.
- Medios Audiovisuales aplicados a la enseñanza, impartido por D. Nicanor García Fernández.

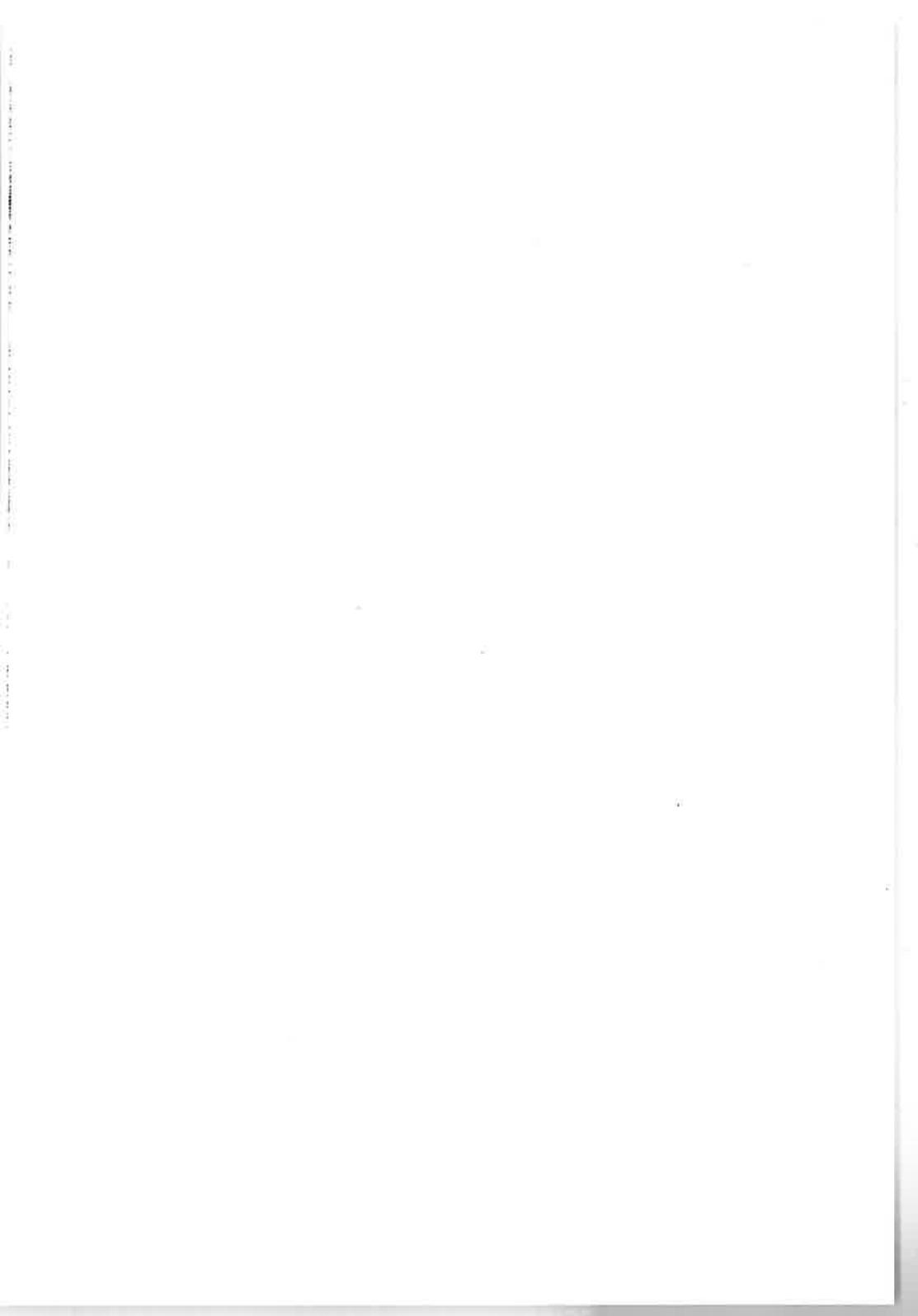
La valoración del curso, realizada mediante una encuesta, ha sido, en general buena. Asimismo, el curso ha servido para un nuevo contacto de las Tutorías entre sí y con el Instituto de Ciencias de la Educación.

CURSO SOBRE "IMPERIO ROMANO. RELIGIOSIDAD Y CRISTIANISMO"

Del 2 de marzo al 29 de abril de 1993 se desarrolló el curso "Imperio romano. Religiosidad y cristianismo", con una duración de 56 horas y la asistencia de 34 participantes, en su mayoría Profesores de Geografía e Historia y Latín de Enseñanza Secundaria.

El curso, dirigido por D. Narciso Santos Yanguas, fue impartido también por D. Emilio Cartes Hernández y Dña. Mercedes García Martínez.

Además de las clases, se realizaron visitas a primitivos centros de culto pagano y cristiano en Asturias: Iglesia prerrománica de Santianes, Monasterio de Cornellana (Salas), etc.



REDINET

En este I.C.E. de la Universidad de Oviedo está ubicada la Cabecera de Zona de REDINET en Asturias, fruto de un convenio entre la Universidad y la Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Juventud del Principado de Asturias. Desde ella se pueden consultar las siguientes Bases de Datos:

REDINET Red estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones e Innovaciones Educativas, que contiene Tesis Doctorales, Memorias de Licenciatura y Memorias de Investigación en materia educativa desde 1975 hasta la actualidad.

TESEO: Tesis Doctorales aprobadas en las distintas Universidades españolas desde 1975 en todas las materias.

LEDA: Legislación educativa.

EURYDICE: Red de intercambio de información sobre el desarrollo de la política educativa en los países de la Comunidad Europea.

Las personas interesadas pueden acceder a estas Bases de Datos dirigiéndose a:

REDINET
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Oviedo
Quintana, 30 - 1º
33009 OVIEDO

Tfnos: (98) 522.07.20; 522.74.79; 522.75.38

Colección monográfica de AULA ABIERTA

1. Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.
Mario de Miguel Díaz
2. Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.
Julio Rodríguez Frutos
3. Psicología Social y Educación.
Anastasio Ovejero Bernal
4. La Educación Especial en Asturias.
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández

5. Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.
Fernando Albuerno López, Gerardo García Alvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. El Ciclo Superior en la E.G.B.
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.
Investigaciones ICE
10. Estudio de la situación ecológica del río Narcea.
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Molledo Cea
11. El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).
Investigaciones ICE
12. Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.
M^a Rosa Cabo Martínez
13. El lenguaje oral en la escuela.
Carmen Ruiz Arias
14. La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Alvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.
(AA.VV.)
16. La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.
(AA.VV.)
17. Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.
(AA.VV.)
18. Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco.
19. La Literatura y su enseñanza.
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.
(AA.VV.)
21. Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.
Jesús Hernández García
22. Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerno, Luis Alvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler.